

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta



**Zhodnocení efektivity metody Sfumato – Splývavé čtení  
v prevenci rozvoje dyslexie**

Bc. Iveta Formánková

Katedra speciální pedagogiky

**Vedoucí práce:** Mgr. Lenka Felcmanová

Praha 2014

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně s použitím pouze citovaných literárních pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

**V Praze dne 7.4. 2014**

.....

Podpis

### **Poděkování**

Děkuji Mgr. Lence Felcmanové za odbornou podporu a vstřícnost při vedení diplomové práce. Děkuji osloveným školám a pedagogům za ochotu zúčastnit se výzkumného šetření.

**Název:** Zhodnocení efektivity metody Sfumato – Splývavé čtení v prevenci rozvoje dyslexie

**Autor:** Bc. Iveta Formánková

**Vedoucí práce:** Mgr. Lenka Felcmanová

### **ABSTRAKT:**

V diplomové práci „Zhodnocení efektivity metody Sfumato – Splývavé čtení v prevenci rozvoje dyslexie“ se snažíme zjistit, zda je za předpokladu aplikace určité metody počátečního čtení eliminován výskyt specifické poruchy učení – dyslexie. Teoretická část se zabývá základními teoretickými východisky v oblasti specifických poruch učení a výuky počátečního čtení se zvláštním zaměřením na problematiku dyslexie a metodu Sfumato – Splývavé čtení. Ve výzkumné části jsou na základě rozhovorů a dotazníkového šetření porovnávány a hodnoceny metody výuky počátečního čtení v souvislosti s rozvojem dyslexie. Práce si klade za cíl zhodnotit efektivitu vybraných metod výuky prvopočátečního čtení ve vztahu k prevenci rozvoje specifické poruchy učení - dyslexie.

### **KLÍČOVÁ SLOVA**

specifické poruchy učení, dyslexie, Sfumato – Splývavé čtení, počáteční čtení

**Title:** Effectiveness Evaluation of Sfumato Method of Initial Reading  
in Prevention of Dyslexia

**Author:** Bc. Iveta Formánková

**Supervisor:** Mgr. Lenka Felcmanová

**ABSTRACT:**

In this Master's thesis entitled „Effectiveness Evaluation of Sfumato Method of Initial Reading in Prevention of Dyslexia“ we tried to find out, whether application of a certain teaching method of an initial reading eliminates presence of dyslexia. Thesis consists of a theoretical and a practical part. The theoretical part characterizes theoretical basis in the area of specific learning disabilities and education of initial reading with special focus on dyslexia issues and Sfumato Method of Initial Reading. The practical part is based on interviews and questionnaire surveys, which provides us possibility to compare methods of education of initial reading and evaluate them in context of development of specific learning disability – dyslexia. The thesis aims to evaluate of selected methods of education of initial reading in relation to prevention of specific disability of reading learning – dyslexia.

**KEYWORDS**

specific learning disabilities, dyslexia, Sfumato Method of Initial Reading, initial reading

# Obsah

ÚVOD.....	8
<b>I. Teoretická část.....</b>	<b>10</b>
<b>1 Počáteční čtení v české primární škole.....</b>	<b>10</b>
1.1 Čtení a čtenářská gramotnost .....	10
1.2 Předčtenářské období .....	11
1.3 Metody výuky počátečního čtení v českých školách .....	12
1.3.1 Metody syntetické .....	12
1.3.2 Metody analytické.....	14
1.3.3 Analyticko-syntetická metoda.....	16
<b>2 Sfumato – Splývavé čtení.....</b>	<b>18</b>
2.1 Obecné zásady.....	18
2.2 Fáze výuky čtení.....	19
2.2.1 První fáze: expozice hlásky, období OSBUA .....	19
2.2.2 Druhá fáze: 1. stupeň syntézy (syntéza dvou hlásek).....	20
2.2.3 Třetí fáze: 2. stupeň syntézy (syntéza tří hlásek) .....	21
2.2.4 Čtvrtá fáze: syntéza čtyř hlásek.....	21
2.2.5 Pátá fáze: čtení ze slabikáře.....	21
2.3 Čtení a psaní v hodině .....	21
2.4 Pomůcky, hry a cviky při výuce.....	22
<b>3 Specifické poruchy učení .....</b>	<b>24</b>
3.1 Obecné charakteristiky a definice specifických poruch učení .....	24
3.2 Příčiny specifických poruch učení .....	25
3.2.1 Historie.....	25
3.2.2 Současnost.....	26
3.3 Diagnostika specifických poruch učení.....	28
3.4 Předcházení specifickým poruchám učení .....	30
<b>4 Dyslexie.....</b>	<b>34</b>
4.1 Obecné charakteristiky a definice dyslexie .....	34
4.2 Projevy dyslexie .....	35
4.3 Čtení a dyslexie .....	38
4.3.1 Vliv poznávacích procesů na čtení.....	38
4.3.2 Hodnocení čtení ve vztahu k dyslexii.....	43
4.4 Reedukace dyslexie.....	45

4.5	Sociální důsledky dyslexie .....	48
<b>II.</b>	<b>Praktická část .....</b>	<b>50</b>
<b>5</b>	<b>Výzkumné šetření.....</b>	<b>50</b>
5.1	Definice v souladu s legislativou.....	50
5.2	Cíl diplomové práce .....	51
5.3	Hypotézy .....	51
5.4	Metodologie .....	52
5.4.1	Rozhovor .....	52
5.4.2	Dotazník .....	53
5.5	Postup při získávání dat a charakteristika výzkumného vzorku.....	54
5.6	Interpretace dat - dotazníkové šetření .....	54
5.6.1	Analyticko-syntetická metoda.....	55
5.6.2	Metoda Sfumato .....	57
5.6.3	Genetická metoda.....	60
5.6.4	Závěr dotazníkového šetření a shrnutí.....	62
5.7	Interpretace dat - rozhovor .....	63
5.7.1	Respondentka 1 .....	63
5.7.2	Respondentka 2 .....	64
5.7.3	Respondentka 3 .....	65
5.7.4	Respondentka 4 .....	67
5.7.5	Závěry z rozhovorů a shrnutí.....	68
	<b>Závěr.....</b>	<b>70</b>
	<b>Seznam použité literatury.....</b>	<b>71</b>
	<b>Seznam tabulek a grafů .....</b>	<b>75</b>
	<b>Seznam příloh .....</b>	<b>76</b>

## ÚVOD

V rámci odborné pedagogické praxe jsem měla možnost navštěvovat formou hospitací sedmou třídu běžné základní školy. Z celkového počtu žáků ve třídě (třicet) zde mělo šest žáků diagnostikovanou specifickou (vývojovou) poruchou učení. Jaké bylo mé překvapení, když jsem prostřednictvím školního speciálního pedagoga zjistila, že takovýchto žáků je ve škole mnohem více – jsou několikrát zastoupeni v každé třídě. Uvědomila jsem si, jak je znalost této problematiky důležitým předpokladem pro kvalitní pedagogickou činnost ve školách. Specifická vývojová porucha učení je pojem, který se od poslední třetiny minulého století dostává do povědomí pedagogů. Troufám si říci, že i dnes se však najdou tací, u kterých převažuje jeho neznalost. Tento fakt se potom negativně promítá do jejich pedagogického působení ve vztahu k takovýmto žákům.

Průběh prvních školních let značně ovlivňuje budoucí postoj dítěte ke vzdělávání. Pokud se pravidelně setkává s neúspěchem, je terčem učitelových stížností a nespokojenosti, velice rychle opadá počáteční nadšení a chuť učit se. Kdo z nás se netěšil do první třídy? Myslím, že většina dětí se svého prvního školního dne nemůže dočkat. Škola je pro ně přece prvním krokem k samostatnosti. Je místem, kde poznají nové kamarády, naučí se číst, psát i počítat. Každé dítě bývá v tuto chvíli plně očekávání a elánu pro novou životní etapu. A pedagog je prvním průvodcem a pomocníkem na této cestě poznání. Svým přístupem do značné míry ovlivňuje adaptaci dětí na školu a celkové klima třídy.

V oblasti výuky metod prvopočátečního čtení u nás v současnosti vládne nejednotnost. Nejrozšířenější je metoda analyticko-syntetická, dále pak metoda genetická. U obou zmíněných metod jsou prokázány nevýhody, řadě žáků činí obtíže. Výuka metodou Sfumato – Splývavé čtení je z nich nejmladší (17 let formálního ověřování), je akreditována jak v České republice, tak na Slovensku. Nabízí propracovanou metodiku všestranně respektující specifika a tempo dětského vývoje. Tuto metodu velmi pozitivně hodnotí též světově respektovaný psycholog, profesor Zdeněk Matějček, který v ní podle svých slov nenachází chyby.

V otázkách specifických poruch učení se často zabýváme především nápravou vzniklých potíží různé etiologie. Jak ale můžeme předcházet tomu, aby samotný problém vznikl? Je možné vytvořením dostatečně propracované metody předejít tomu, aby se obtíže s počátečním čtením, psaním a počítáním projevíly? Cílem diplomové práce je zhodnotit efektivitu vybraných metod výuky prvopočátečního čtení ve vztahu k prevenci rozvoje



specifické poruchy učení – dyslexie. Výzkumy zde chybí a věříme, že tato diplomová práce podpoří provedení hlubšího šetření, které by si tato oblast jistě zasloužila.

V teoretické části diplomové práce budete seznámeni s problematikou čtení a čtenářské gramotnosti, přiblížíme metody výuky prvopočátečního čtení se zvláštním zřetelem na metodu Sfumato – Splývavé čtení. Nechybí ani rozbor pojmu specifická porucha učení a dyslexie.

Praktická část diplomové práce popisuje průběh a výsledky výzkumného šetření ve dvou oblastech – dotazníkové šetření a kvalitativní rozhovor. Pomocí dotazníku zjišťujeme procentuelní zastoupení žáků od první do čtvrté třídy základní školy s diagnostikovanou dyslexií v míře zdravotního postižení a zdravotního znevýhodnění v případě aplikace jednotlivých metod prvopočátečního čtení. Dále byly realizovány rozhovory s pedagogy za účelem komparace metody Sfumato s analyticko-syntetickou metodou.

## I. Teoretická část

### 1 Počáteční čtení v české primární škole

Podle Rabušicové (2002) je obecně gramotnost vnímána jako sociokulturní fenomén, prostředek tak zvané akulturace jedince, jednoznačně ovlivňující a podmiňující úroveň vzdělávání jedince.

Doležalová (in Wildová, 2005) uvádí, že pojetí gramotnosti se mění v závislosti na lidské společnosti. Původním požadavkem bylo umění číst a psát, postupem času došlo k rozšíření o dovednost provádět základní matematické operace. Současné vnímání je s ohledem do minulosti zaměřeno širěji tak, aby obsáhl požadavky kladené na člověka na počátku třetího tisíciletí.

#### 1.1 Čtení a čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost je etapou v rozvoji funkční gramotnosti (gramotnost po ukončení povinné školní docházky, gramotnost dospělých). Je to komplex znalostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemným textem běžně se vyskytujícím v životní praxi. Zahrnuje též dovednost vyhledávat a zpracovávat informace v textu, reprodukovat obsah textu a tak podobně (Průcha, Walterová, Mareš, 1998). Straková (in Wildová, 2005) uvádí, že čtenářská gramotnost je schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti. Významný prostředek pro dosažení určité úrovně čtenářské gramotnosti je právě čtení. Předpokladem je nejen úspěšné zvládnutí čtecí techniky, ale především schopnost pracovat s textem, vyhledávat a vyhodnocovat informace a využívat je v dalších činnostech. Nezbytnou součástí kvalitního čtení je porozumění a to v rovině práce s významy čteného.

K zásadnímu rozvoji čtenářské gramotnosti dochází v období povinné školní docházky. Z hlediska začlenění tuto etapu lze označit jako etapu počáteční čtenářské gramotnosti. Slovo „počáteční“ je zde však pouze administrativní záležitostí, jelikož se její počátky utvářejí podstatně dříve, než dítě vstupuje do školy. Primárním cílem je zde položit základy čtení a psaní a především pro jejich funkční využití s celoživotní perspektivou. Wildová (2005, str. 15) uvádí: „*Současné pojetí rozvoje počátečního čtení ovlivňuje i pojetí*

*školní výuky. Odborníci se shodují, že základními didaktickými východisky pro vytváření koncepce školní výuky je přirozenost, smysluplnost a individualizace cílů a vyučovacích prostředků (metod, učebnic atd.), aktivita, motivace, spontánnost a tvořivost žáka. Zdůrazňována je komplexnost rozvoje počátečního čtení ve smyslu gramotnostního pojetí (tak zvaný celojazykový přístup). Důraz je kladen na kontinuitu předškolního a školního vývoje při rozvoji počátků gramotnosti (a tedy i počátečního čtení). V dnešním pojetí již není cílem výuky počátečního čtení pouze dokonalé dekódování písmen a slov, ale podpora rozvoje čtenářských strategií, které žákovi umožní poznat význam čteného. Prioritou je kromě kognitivního rozvoje také rozvoj složky afektivní, tedy utváření pozitivních postojů ke čtení ve smyslu rozvoje čtenářství.“*

## **1.2 Předčtenářské období**

Předčtenářským obdobím nazýváme období přípravy na vlastní čtení. Kromě důležitosti pro utváření čtenářských dovedností je zde významný prostor pro vyvolání touhy po čtení (rodiče, předškolní zařízení a následně škola). V předškolních zařízeních mají děti běžný přístup k dětským knihám, časopisům. Probíhají zde chvíle „volného čtení“, kdy si všichni společně prohlížíjí knihy, listují v nich, vyhledávají obrázky, po naslouchání četbě si o knize povídají, kreslí hlavní postavy, hrají scénky a podobně. Je dobré propojit tyto aktivity s domácím prostředím – rodiče by měli mít přehled, jaké knihy učitelky používají a využít je i doma. I děti v předškolním věku mívají oblíbené knihy, v ideálním případě je nesou ukázat ostatním dětem. Dále je zde možnost navštívit knihovny, výstavy a knižní veletrhy, knihkupectví a mnoho dalších aktivit. Toto vše bývá pro dítě velkou motivací, nastane spontánní zájem o písmena a umění číst a psát. Nepostradatelnou funkci plní předčítání doma i ve škole. Pro blízký kontakt s dětmi by v tuto chvíli paní učitelka měla sedět mezi nimi. Rodiče fungují jako přirozený vzor. Dítě dobře vnímá, jestli rodiče čtou, využívají knihovnu a navštěvují veřejné knihovny, kupují knihy, diskutují o nich a podobně. Diskutovaným tématem je skutečnost, kdy se má dítě začít učit jednotlivá písmena a kdy se má začít s vlastním čtením. Obecně zde platí zásada: „Programově neučíme, ale nezatajujeme“. V případě aktivního zájmu dítěte mu vyhovíme, a informace o písmenech poskytneme. Vycházíme pak z dovedností konkrétního dítěte (Jucovičová, Žáčková, 2004).

Křivánek a Wildová (1998) popisují připravenost dítěte na výuku čtení a psaní. Podle autorů je úspěšnost v této oblasti vázána na jeho celkovou připravenost ke vstupu do školy (oblast smyslová a pohybová, jemná motorika ruky, odolnost vůči fyzické únavě). Neméně

důležité jsou předpoklady intelektuální, rozsah aktivního a pasivního slovníku, správná řečová gramatika a celkový rozvoj řeči. Dítě se učí chápat smysl čtení (předčítá knihu s rodičem, prohlíží obrázky, texty v knize). Dalším předpokladem je jistý stupeň rozvoje prostorového vnímání a prostorové představivosti (před, za, vpravo, vlevo...). Na neposledním místě hraje roli osobnostní a sociální připravenost na školní docházku (samostatnost, pohotovost, ochota navazovat kontakt s dětmi a dospělými, dodržování kázně, zapojování se do činností a respektování jejich pravidel, smysl pro povinnosti a přiměřená vytrvalost). Při nástupu do první třídy by měl žák zvládat základní hygienické návyky. S nástupem školní docházky při soustavné učební činnosti postupně dochází k rozvoji představivosti, záměrné pozornosti a paměti.

Názory odborníků na to, jak nejlépe děti připravit k úspěšnému vstupu do školní výuky a výuky počátečního čtení se liší. Nejčastěji je doporučován rozvoj poznávacích procesů, které jsou pro zvládnutí dovednosti čtení nezbytné. Vliv poznávacích procesů na čtení je podrobněji rozebrán v podkapitole číslo 3.5.2.

### **1.3 Metody výuky počátečního čtení v českých školách**

Jucovičová a Žáčková (2004, str. 16) uvádějí: *„Cílem pedagogického snažení bývá nalézt nejen pro děti s dyslexií neoptimálnější metodu, kterou by dítě dokázalo co nejsnaze a svým způsobem i co nejrychleji číst. Aby při čtení nemělo potíže, aby nechybovalo, aby porozumělo tomu, co čte. A aby byla možnost předcházet vzniku dyslektických obtíží. Každá metoda má však svá pro a proti, každé dítě je jiné, každé má jiné potíže, ale i nároky. Podle toho je také třeba volit metodu výuky čtení.“*

V nejširším významu lze metody rozdělit na syntetické, analytické a analyticko-syntetickou metodu (Wildová, 2005).

#### **1.3.1 Metody syntetické**

Tyto metody se u nás rozvíjejí již od první poloviny šestnáctého století do počátku druhé poloviny dvacátého století. Rozlišujeme zde metodu slabikovací a metodu hláskovací (Wildová, 2005).

##### **Metoda slabikovací**

Je považována za nejstarší metodu, jejíž kořeny sahají až do antického Řecka a Říma. Němečtí didaktici tento postup označovali jako „písmenkování“, kdy se žáci nejprve učili jednotlivá písmena označovat jménem (například písmeno „a“ označovali jménem „á“,

písmeno „b“ jmenovali „bé“ a tak podobně). Tato jména mají (s výjimkou písmena ypsilon) podobu slabiky. Metoda se skládala z etapy abecedářů, slabikantů a nominalistů. Z hlediska abstraktního myšlení a zapamatování je obtížná. Žáci se naučili číst většinou po dvou až třech letech výcviku. J. J. Pestalozzi tuto metodu upravil, doporučoval, aby nejprve slabikovali z paměti. O úpravu se snažil i Bell-Lancaster, kdy žáci při výuce zapisovali písmena tiskacími tvary. První slabikář byl vydán za přímé účasti Jana Blahoslava na začátku 18. století. Tato metoda u nás přetrvávala až do druhé třetiny 19. století. Po vydání Říšského školského zákona v habsburské monarchii (1869) bylo metodické rozhodování učitelů uvolněno a metoda slabikovací ze škol poměrně rychle zmizela (Wildová, 2005).

### **Metoda hláskovací**

Tato metoda sahá do šestnáctého století. Její vznik podnítila snaha o zlepšení výuky počátečního čtení. Metoda slabikovací totiž byla mnohými odborníky kritizována. Výuka čtení zde vycházela ze čtení písmena hláskou. Žák přečetl písmeno zrakem a vyslovil pouze jeho hlásku. Při čtení slabiky jmenoval hlásky popořadě a jejich protahováním je spojoval do slabik a slov. Žák vyslovoval jen to, co je v mluvené řeči slyšet. I tato metoda však má svoje stinné stránky, spočívající v syntéze hlásek do slabik. Bylo poměrně obtížné vstřebat, že vyslovování souhlásky se samohláskou není totožné s vyslovením jejich spojení do slabiky. U nás se na rozšíření hláskovací metody podílel A. Schindler a K. Vinařický, který v roce 1839 vydal slabikář „Česká abeceda anebo malého čtenáře knížka první“. Dále pak V. Svoboda, prosazující se svým spisem „Školka“ uplatnění výuky čtení již u předškolních dětí v opatrovně Na Hrádku, a mnoho dalších. Hláskovací metoda se objevovala u mnohých metodických variant, jako je metoda fonomimická, metoda náslovných hlásek, metoda skriptologická, metoda normálních slabik, metoda J. Pavlovského, metoda M. Petráka. Jednu z variant tvoří také metoda genetická, zapisovací, se kterou se dnes u nás také můžeme setkat.

Autorem **genetické (zapisovací) metody** je J. Kožíšek. Vycházel z teorie, která předpokládá, že dítě ve svém duševním vývoji prochází etapami, kterými prošlo lidstvo ve svém vývoji jako biologický druh. Předpokládá, že ve vývoji dítěte v oblasti čtení a psaní se opakuje vývoj písma a psaní v kulturním vývoji lidské společnosti. Je podle něho tedy nezbytné, aby prošlo etapou „obrázkového písma“ k tomu, aby pochopilo písemné sdělení. Děti ihned po prvním příchodu do školy měly namalovat pro spolužáky, co dělaly o prázdninách. Svě symboly doplňovaly slovy. Kožíšek tak chtěl, aby pochopily smysl sdělovací funkce psané řeči. Mezi první písmena pro čtení patřily zkratky jmen a příjmení

žáků ve třídě tak, aby byla pokryta celá abeceda (písmena s „uzlíčkem“). Nejdříve se učí pouze hůlkové tvary písmen a jejich zápis. Mohli pak začít poměrně rychle psát první sdělení pomocí „uzlíčku“ a obrázku (například písmeno A. u obrázku jablíčka znamená Anička má jablíčko). Další fáze znamená odstraňování „uzlíčků“ (tečky za písmenem) a žáci začínají číst izolovaná písmena jako hlásky. Po jejich vstřebání následuje syntéza do krátkých slov. Nepracují se slabikou. Postupují k delším textům, psaným nejprve jen hůlkovým písmem, později tiskacím. Až pak se žáci seznamují se psacími tvary (Wildová, 2005).

Metodiku J. Kožíška pro současnou školu upravila J. Wagnerová, která se ve své učebnici „Učíme se číst“ opírá o Kožíškovo průpravné čtení. Během prvního měsíce žáci poznají všechna písmena abecedy, která zároveň píše hůlkovým písmem. Dále čtou krátké texty opět psané hůlkovým písmem při užití hláskování slov. Poté žáci dospějí ke čtení písmen malých tiskacích. Zanedlouho bývají schopni přečíst libovolný text. Výuka psaní je realizována až ve druhém čtvrtletí. Do této doby jsou zařazovány uvolňovací cviky (Wagnerová, 1998).

Jucovičová a Žáčková (2004, str. 18) k této metodě uvádějí: „*Problémy mají především děti s porušenou krátkodobou sluchovou pamětí (u pouhé nezralosti se obtíže většinou podaří překonat běžnými postupy) – tyto děti většinou zvládnou při čtení slovo postupně vyhláskovat, ale poté si již nepamatují začátek (přestože vidí napsané slovo) – v důsledku toho nejsou schopny hláskové syntézy. Mají pak tendenci k odhadování slov, někdy slova mechanicky hláskují bez porozumění obsahu, jindy dlouhodobě ulpívají na dvojím čtení. Obtíže mají někdy i děti s výrazněji porušenou hláskovou analýzou a syntézou, s problémy ve zrakovém vnímání (zraková analýza a syntéza, zraková paměť).*“

### **1.3.2 Metody analytické**

Tyto metody se začaly rozšiřovat na základě dlouhodobé kritiky syntetických metod na začátku první poloviny devatenáctého století. Radíme sem metodu J. J. Jacotota, metodu normálních slov a globální metodu. Vzhledem k využití analytických metod v současných českých školách je blíže popsána metoda globální.

#### **Globální metoda**

Globální metoda se pojí se jménem Horace Mann. Začala se šířit v šedesátých letech devatenáctého století v USA. Z USA do Čech tuto metodiku výuky prvopočátečního čtení a psaní přinesl a upravil ve dvacátých letech dvacátého století Václav Příhoda. (Wildová, 2005). Je často využívána v alternativním školství. Teoretické východisko tvoří

celostní psychologie (gestaltpsychologie). Čtenář vnímá celky, kterým jsou podřizeny části a prvky (Jucovičová, Žáčková, 2004).

Prvními texty, na nichž se žáci učili číst, byly věty z rozhovorů žáků, které psal učitel na tabuli. Na počátku se tedy nevyužívaly klasicky učebnice, slova a věty se učily číst jako celky, k analýze písmene dochází až po třech měsících. Žák si po exponování tištěného slova toto slovo zapamatoval, aniž by znal písmena či rozuměl jeho významu. Až po zapamatování určité slovní zásoby přišla postupně na řadu analýza. Po osvojení určitého počtu písmen přichází na řadu syntéza slov. Následují složitější slova. Tato metoda je postavena na zrakovém základě. Její příznivci razí názor, že žák nepotřebuje znát jednotlivá písmena k tomu, aby pochopil význam slova. Stačí mu pouze celkový jeho obraz. Hovoří se o pěti obdobích v postupu výuky čtení globální metodou (Wildová, 2005):

- období přípravné (rozvoj řeči, smyslů, paměti, pozornosti, představivosti),
- období pamětné (zapamatování si několika desítek až stovek slov jako celků v období několika měsíců bez znalosti písmen),
- období analýzy (poznávání jednotlivých písmen a částí slov),
- období syntézy (skládání nových slov ze známých písmen a jejich čtení),
- období zdokonalování čtení (rozvoj čtenářských dovedností prostřednictvím zajímavých textů).

Výuka psaní je řazena až na konec prvního pololetí. Na rozvoj psaní se žáci připravovali pomocí hierarchicky uspořádaných uvolňovacích a kresebných cviků (Příhoda, 1934).

*„Záporem této metody je právě důraz kladený na paměť (u některých typů dysfunkcí je právě paměť porušena) a rovněž to, že brání přirozenému rozvoji schopnosti analýzy a syntézy. Pozitivem této metody je hravý, nenásilný přístup ke čtení, který dítě motivuje a vzbuzuje jeho zájem o čtení. Z pohledu specifických poruch učení může být úskalím pro dyslektiky tato metoda v případě, že je u dítěte porušeno zrakové vnímání a zejména zraková paměť.“* (Jucovičová, Žáčková, 2004, str. 17).

Nejnámější učebnice pro tuto metodu jsou „První kniha“, „Sluníčko“, „Děti“ a „Cestička malých“. Kritici poukazují na to, že výuka vedená postupem od slova bez analýzy je příliš povrchní, žáci mají tendence slova hádat a čtou tedy s chybami. Na začátku druhé

poloviny dvacátého století bylo šíření globální metody zastaveno celostátním zavedením analyticko-syntetické hláskové metody (Wildová, 2005).

### 1.3.3 Analyticko-syntetická metoda

Analyticko-syntetická metoda se u nás objevila na začátku padesátých let dvacátého století. V roce 1952 byla schválena učebnice vycházející z této metody – „První čítanka“. Následně došlo k ověřování učebnice „Živá abeceda“ a „Slabikář“ a od roku 1954 byla tato učebnice i s „Průvodcem“ pro učitele zavedena do všech škol u nás. Představovala jediný metodický postup, který mohl být ve školách při výuce prvopočátečního čtení využit. Dodnes je tato metoda využívána v různých variantách (Wagnerová, 2000).

Podle Bartoňové (2012) vychází ze skutečnosti, že český pravopis je fonetický, kde grafému odpovídá foném. Zdůrazňuje pochopení hláskové stavby slov. Hlásky si děti osvojují vyvozením ze slova. Metoda využívá rytmizací, obrázků, příběhů a pohádek. Staví na zkušenostech a návycích dítěte získaných v předškolním zařízení a v rodině.

V přípravném období dnes tato metoda vychází ze sluchové analýzy mluvené řeči na věty, slova, slabiky, hlásky. Zároveň se provádí syntéza slyšených hlásek na slabiky a pak slabik do slov. Současně probíhá nácvik psaní psacích písmen. Varianty se liší způsobem práce se slabikou, výběrem a uspořádáním písmen, uspořádáním hierarchických kroků při rozvoji struktury slov a při rozšiřování repertoáru písmen a slov pro čtení (Wildová, 2005).

Tato metoda je též předmětem řady kritik, zejména pro dlouhotrvající upevňování čtení slabik, dále vede ke snížení zájmu o čtení a celkovému zhoršení výkonu při čtení (Wildová, 2005). Jucovičová a Žáčková (2004) tvrdí, že z hlediska poruch učení tato metoda činí potíže dětem, které mají problém analyzovat, syntetizovat a rovněž diferencovat zrakem. Výuka čtení zde totiž začíná ve vývojovém období, kdy dítě často ještě analýzu a syntézu a diferenciaci slov, slabik a hlásek neovládá. Jako pozitivum této metody zmiňují často uváděný fakt, že vzhledem ke struktuře českého jazyka je pro nás nejpřirozenější a nejpřijatelnější.

V současné době, kdy mají učitelé dostatek svobody, je na každém z nich, aby našel optimální poměr mezi procesem analýzy a syntézy při nácviku čtení nových slov. Od roku 1996 přestává být analyticko-syntetická metoda jedinou schválenou metodou výuky počátečního čtení (Wildová, 2005).

Podle Bartoňové (2012) má metoda analyticko-syntetická tři etapy:



- **Předslabikářové období (1. etapa)**

Zde učitel pracuje s obrázky, ty děti motivují k mluvení, čímž dochází k rozvoji slovní zásoby. Dále se zaměřuje na rozvoj fonemického sluchu a činnosti spojené s akusticko-kinestetickou analýzou a syntézou. Žáci cvičí analýzu a syntézu slabik, musejí zvládat obraz jako grafický obraz hlásky a spojit s foném s grafémem. K vyvození určitého písmene slouží jako podpora různá říkadla, kde je dané písmeno čteně zastoupeno.

- **Slabikářové období (2. etapa)**

Zde žáci již zvládli techniku čtení a začínají číst po slabikách. Je nutné dát pozor, aby si nevytvářeli chybný návyk – dvojitě čtení. Začíná se otevřenými slabikami ve slovech (máme) pokračují zavřené slabiky (pes), otevřené slabiky trojpísmenné a slova se dvěma souhláskami uprostřed. Pokračuje se slovy se slabikotvornými *l*, *r*, slova s písmenem *ě* a se slabikami *di*, *ti*, *ni*, *dy*, *ty*, *ny*. Žáci tvoří nejprve jednoduchá slova, později jednoduché věty. Důležité je postupovat po malých krocích, hravou formou, pracovat s názorností a snažit se o postupné zautomatizování. Do procesu jsou zařazeny relaxační chvílky, využívají se pracovní sešity, různé speciální pomůcky a cvičebnice.

- **Plynulé čtení (3. etapa)**

V této etapě je čtení zautomatizované. Její dosažení je u dětí individuální. Žák by měl postupně zvládat správnou plynulost, intonaci, rychlost a rozumět čtenému textu.

## 2 Sfumato – Splývavé čtení

Prof. PhDr. Zdeněk Matějček (přední světový psycholog) se v roce 2003 k metodě Sfumato – Splývavé čtení vyjádřil následovně: „*Technika Splývavého čtení je ve své podstatě revoluční ... s potěšením mohu sdělit, že v ní nenacházím nic, co by nějak odporovalo dnešním poznatkům z neuropsychologie a vývojové psychologie. Naopak, pokud mohu posoudit, velice sympatický je její princip komplexního přístupu k počáteční výuce čtení... Rozlišuje dokonale zvukovou a grafickou podobu slova, zdokonaluje vyjadřovací schopnosti, přináší čtení s porozuměním, na které svět čeká již 150 let. Poděleme se s dětmi o radost ze čtení.*“ (Navrátilová, 2013, str. 3).

Autorkou metodiky Sfumato je PaedDr. Mária Navrátilová. Jejím původním povoláním je operetní zpěv a učitelství se zaměřením hudebně-dramatickým s úzkou specializací na reedukaci čtení. S pedagogickou činností má více než pětatřicetileté zkušenosti. Splývavé čtení začala formulovat již v roce 1974 jako učitelka mateřské školy v přípravném ročníku. Doktorka Navrátilová pak metodiku aplikovala 11 let na prvním stupni základní školy, aby prokázala účinnost a efektivitu na výsledcích svých žáků v organizačních podmínkách školství. Formální ověřování metodiky ve školství probíhá 17 let, pilotní ověřování ve třech zemích po dobu sedmi let. Od konce 80. let jsou pořádány semináře za účelem dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, v rámci kterých seznamuje účastníky s metodikou čtení Sfumato (srov. <http://sfumato.cz>, 2014).

Pro přiblížení hlavních zásad a podstaty metody Sfumato použijeme metodickou příručku k výuce čtení touto metodou, která je k dispozici od roku 2013.

### 2.1 Obecné zásady

Metoda Sfumato je z hlediska konvenční pedagogiky primárního čtení nová. Je založena na posloupnosti **zrak-hlas-sluch** (a naopak) a jejich koordinaci. Řadí se mezi metody syntetické, je založena na fonologickém uvědomování. Čtecí tempo si centrální nervová soustava volí individuálně, podle rychlosti zpracování.

Navrátilová (2013, str. 59) v metodice uvádí: „*Technika splývavého čtení staví na poznacích neurofyziologických zákonitostí, jimiž se řídí orgány zraku, sluchu, hlasu, a respektuje způsob, jak pracuje lidský mozek a jak funguje dětské vnímání. Při vytváření čtecích návyků se pracuje se zrakem a sluchem zároveň, a to v přesné posloupnosti, za dostatečné podpory dechového aparátu a s podmínkou správného tvoření hlásek*

(například bez zbytečných přídavných zvuků). Rozlišování prvků řeči se spojuje se sluchovou a zrakovou pamětí a následně s představivostí.“ Důležitá je též pravolevá orientace. Čtenář před hlasovou expozicí snímá v předstihu jedno, dvě či více slov. Synchronizací procesů vzniká bezchybné čtení. Žák dokonale rozlišuje písmena zrakem i sluchem, správně je tvoří a vyslovuje. Na počátku metody Sfumato se pracuje desetkrát pomaleji, než při jiných metodách.

Volba pořadí hlásek vychází z principu kontrastu a z hlediska sluchu i hlasového aparátu je postupováno od nejjednoduššího ke složitějšímu. Předpokladem pro přidávání písmen je dokonalé zvládnutí předchozího kroku. Metoda Sfumato dělí hlásky podle charakteru zvuku na tóny, zvuky a tlačené.

Mezi **tóny** jsou řazeny samohlásky *a,e,i,o,u* a souhlásky *l,m,n,v,r,ř,v,z,ž*. Jedná se o hlásky bez přídavných zvuků, expozice je dlouhá (volání). Při výslovnosti je důležitým faktorem výslovnost hlásky a mimický doprovod učitelem. Mezi **zvuky** jsou autorkou řazeny hlásky *s,š,f,h,ch*. Též se klade důraz na dlouhou expozici bez přídavných zvuků. **Tlačenými** (výbuchovými) hláskami autorka označuje hlásky *p,b,t,k,d,g,c,č*. Jsou tvořeny bezhlučně, ve slově je slyšíme až při následující hlásce. Samostatné vyslovení s sebou nese přídavný zvuk, což může následně způsobit potíže při psaní. Dělení hlásek je ve Sfumatu specifické a odlišuje se od standardní běžně užívané typologie hlásek.

Neméně důležitá je pro metodu Sfumato kvalita expozice jednotlivých hlásek, která by měla být založena na jejím dlouhém a hlasitém provedení. Syntéza dvou hlásek probíhá podle stanovených pravidel intonačního vývoje, který si účastníci seminářů osvojují praktickým výcvikem. Intonační vývoj se opírá o vývoj ontogenetický, má zákonitosti vycházející z intonace lidské řeči.

## 2.2 Fáze výuky čtení

Výuka čtení metodiky Sfumato probíhá v pěti etapách. V následujícím textu naleznete podstatu těchto jednotlivých fází výuky čtení.

### 2.2.1 První fáze: expozice hlásky, období OSBUA

Období OSBUA je obdobím Živé abecedy (předslabikářové – děti jsou připravovány na proces čtení). Každé písmeno je vyvozováno s využitím multisenzoriálního přístupu a mezipředmětových vztahů (pohybový, hudební, dramatický, výtvarný prvek). Zapojen je

i hmat a jemná motorika. Žáci si od samého začátku osvojují tvary velkých, malých, tiskacích i psacích písmen. Jejich tvary žáci dokreslují, modelují, sestavují a tím si je i lépe zapamatují.

Období OSBUA je pojmenováno podle prvních písmen abecedy, s nimiž se dítě v metodě Sfumato setkává. Jsou zvolena na základě co možná největšího kontrastu z hlediska zraku, dechu, hlasu a sluchu (například aby si žáci písmena nepletli, nelze je učit hned po sobě „A“ a „O“ – jako malá psací písmena jsou si tvarově podobná). Písmena jsou dětem představována nikoli pojmenováním hlásky („EL“), ale správnou dlouze drženou artikulací bez přídatného zvuku („L“ bez mrsknutí jazyka).

Při metodě Sfumato je pracováno s délkou držení hlásky – děti hlásku drží, dokud učitel ukazuje na dané písmeno na tabuli ukazovátkem. Důležitá jsou i gesta, díky kterým se žáci lépe koncentrují a vědí, co bude následovat. Každé písmeno se žáci učí alespoň týden se zapojením všech smyslů (pohybové, výtvarné, hudební i dramatické prvky).

**Písmeno „O“** je voleno jako první – je nejjednodušším vokálem, jeho výslovnost je přirozeně správná. Dbáme na správný tvar úst. Na začátku se soustředíme především na pohyb (děti nejsou z mateřské školy zvyklé sedět dlouho v lavici).

První období OSBUA trvá většinou tři až čtyři měsíce. Pedagog může oproti jiným metodám pociťovat časový skluz, při čtení ve slabikáři, ke kterému je přistoupeno v poslední fázi, však dochází k výrazné akceleraci v procesu osvojování čtení.

### **2.2.2 Druhá fáze: 1. stupeň syntézy (syntéza dvou hlásek)**

Za předpokladu dokonalého zvládnutí prvních pěti písmen se přistupuje k syntéze dvou písmen. Při práci je využívána plastová destička, která zapojuje i další smyslový orgán – hmat (vnímání tvaru písmena, trénování prstů pro psací proces). Vyučuje se pomocí diktátu, kdy děti vkládají diktovaná písmena na tabulku. Pracuje se cíleně s nácvikem očních pohybů (fixací a sakád), cvičí se přechod z jednoho pohybu do druhého v přesné posloupnosti. Dochází k perifernímu načítání písmen v předstihu před hlasovou expozicí. Okem žák analyzuje tak dlouho, dokud nedojde k rozpoznání a vyslovení. Nervová soustava má pak dostatek prostoru pro zpracování přijímaných informací. Pedagog dbá na to, aby dítě četlo ve správné rovině hlasu, aby nečetlo fistulí. Postupuje od většího zvukového kontrastu k menšímu (zvuk x tón, tón – tón), zatím nejsou používány tlačené (výbuchové hlásky), které zkracují výslovnost. Díky těmto činnostem je žák dobře připraven na sluchovou analýzu a syntézu bez psacího procesu.

### **2.2.3 Třetí fáze: 2. stupeň syntézy (syntéza tří hlásek)**

Zde se již začíná tvořit čtecí návyk a žák je postupně veden k porozumění obsahu přečteného. Zpočátku jsou používány jen dlouze exponující hlásky, kdy žák hlasem drží první písmeno, zatímco další dvě si oko periferně načítá dopředu. Proces je stále velmi pomalý. Při hromadném čtení by mělo být voleno tempo nejpomalejšího žáka – rychlost není ukazatelem kvality. Pro trénink dechu na připojení dalšího písmena exponujeme třetí hlásku hlasitě a co možná nejdéle. V této fázi dojde k přirozenému zkracování délky samohlásek prostřednictvím zařazení tlačených (výbuchových) souhlásek.

### **2.2.4 Čtvrtá fáze: syntéza čtyř hlásek**

Četba čtyřpísmenných slov je stále odlišná od běžné řeči (důraz je kladen na pečlivou výslovnost). Začíná se bez dlouhých samohlásek. Později jsou řazeny též dlouhé samohlásky, rozlišované výrazným čtením. Během čtení jednotlivých slov děti nepřidechují, učitel zadává pouze smysluplná slova. V závěru jsou užívána slova s výbuchovými hláskami, které lze zdůraznit i pohybově – bouchnutím na lavici. U žáků, kteří se setkali s metodou slabikotvornou, dbáme na odstranění přízvuku na první i druhé slabice (není to pro řeč přirozené).

### **2.2.5 Pátá fáze: čtení ze slabikáře**

Na počátku této fáze je zařazováno pouze hromadné čtení pomalým tempem společně s učitelem, který určuje správnou intonaci. Později je kombinováno s individuálním čtením, kde je prostor pro individuální přístup (respektující rychlost zpracování informací nervovou soustavou). Pedagog by měl dbát především na dodržení správné intonace první a třetí hlásky ve slově (na konci věty je intonace variabilní). Čtení se postupně zrychluje, zlepšuje se dramatický přednes, žák nepřidechuje během věty.

## **2.3 Čtení a psaní v hodině**

Období OSBUA je uzavřeno činností zvanou „čtené psaní“. Pedagog píše slova na tabuli a děti je předčítají hned, jakmile jeho písmena poznají. Vždy exponují tak dlouho, dokud nerozliší další písmeno, rozepsané učitelem na tabuli. *„Tímto technickým cvičením se upřesňuje čtecí technika, neboť se dokonale pracuje s očními pohyby, s každou částí grafému, s dechem a hlasem, s pamětí – vybavováním písmen dokreslováním.“* (Navrátilová, 2013,

str. 80). Tato aktivita je zařazována jako krátké cvičení na začátku vyučovací hodiny. Následuje čtecí rozcvička (učitel ukazuje na tabuli) a pokračuje se čtením ze slabikáře.

Při **hromadném čtení** se žáci přizpůsobují jeden druhému. Děti sledují text ukazováním, což podporuje správný fixační pohyb zrakového aparátu. Hromadné čtení by mělo tvořit 80% čtení v prvním ročníku.

**Individuální čtení** odhaluje čtecí tempo jednotlivce a individuální projev každého žáka. Mělo by tvořit přibližně 20% čtení v prvním ročníku.

Stejně jako na čtení klade metodika Sfumato důraz na psaní. Žáci se učí psát jedním tahem bez rozdělování. Čtení ve slabikáři předchází uvolňovací cviky. Pro vybavení každé části grafému se pracuje např. s dokreslováním písmen všech tvarů (tiskací, psací, velká, malá). První tři roky, kdy se dítě učí číst a psát, není vhodné zadávat doplňovačky písmen (dochází k přerušení automatizace a koordinace procesu).

## 2.4 Pomůcky, hry a cviky při výuce

Neodmyslitelnou součástí metody Sfumato jsou výše zmiňované **destičky s písmeny**. Přináší důležitou přípravu na psaní v řádku. Žáci si mohou procvičit též počítání, jemnou motoriku ruky, prostorovou orientaci a zároveň zdokonalovat analýzu a syntézu. Čtení z tabule procvičuje přiřazení fonému ke grafému, při práci s destičkou naopak řadí k fonému grafém.

**Pohádkové karty (dětský mariáš)** – jedná se o veselé kartičky s motivy pohádkových bytostí na jedné a písmenkem na druhé straně. Žáci si procvičují jemnou motoriku prstů, mohou zakrývat části písmen a trénovat tak zrakovou paměť (hra „Kousek vidím, kousek skryji“).

**Maňásci** jsou využíváni k dramatické výchově. Interpretace textu se pak stává přirozenější, dítě ztrácí ostych a zlepšuje se prožívání děje.

**Pexeso Abeceda** pomáhá dětem naučit se tiskací písmena. Žák otáčí dvě kartičky a pojmenuje skrývaný obrázek a písmeno.

**Prožívání písmen** – metoda využívá celou paletu her, například u písmene „B“ žáci bubnují na buben, foukají bubliny z bublifuku, lepí písmeno z natrhaných papírků a podobně.

V metodě Sfumato každá z aktivit směřuje k dokonalému osvojení zrakové i sluchové podoby písmene. Velkou roli zde hraje tvořivost učitele, jeho schopnost děti zaujmout

vlastními nápady směřujícími k efektivnímu procesu zapamatování jednotlivých písmen (Navrátilová, 2013).

### 3 Specifické poruchy učení

„Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy.“ (Zelinková 2009, str. 10).

#### 3.1 Obecné charakteristiky a definice specifických poruch učení

Dle Kocurové (2002) je pojem specifické poruchy učení souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Jednotlivé poruchy učení se tradičně označují předponou „dys“ připojenou ke slovnímu základu, charakterizujícím narušenou funkci.

Obecně lze říci, že specifické poruchy učení je termín nadřazený následujícím pojmům (Bartoňová, 2012): *dyslexie* (porucha osvojování čtenářských dovedností), *dysgrafie* (porucha osvojování psaní), *dysortografie* (porucha osvojování pravopisu), *dyspraxie* (porucha v oblasti osvojování, plánování a provádění volných pohybů), *dysmúzie* (porucha v osvojování hudebních dovedností), *dyskalkulie* (porucha osvojování matematických dovedností) a *dyspinxie* (specifická porucha kreslení). Podle Kocurové (2002) lze označení „*dyslexie*“ použít též jako pojem široce zahrnující všechny specifické poruchy učení.

Žáčková a Jucovičová (2004) uvádějí, že se specifické poruchy učení málokdy vyskytují izolovaně (i když častá bývá např. samostatná dysgrafie), ale spíše v kombinaci dvou, tří i více poruch a že určité činnosti působí potíže u všech typů poruch. Měli bychom si uvědomovat, že každá porucha má svůj individuální vývoj a často i projevy.

Jakožto předmět zájmu lékařských věd 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (1992, str. 203) uvádí tyto pojmy:

#### **F 81** Specifické vývojové poruchy školních dovedností

**F 81.0** Specifická porucha čtení

**F 81.1** Specifická porucha psaní

**F 81.2** Specifická porucha počítání

**F 81.3** Smíšená porucha školních dovedností

**F 81.8** Jiné vývojové poruch školních dovedností



## **F 81.9** Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná.

Dovednost číst a psát je v našich kulturních podmínkách základní dovedností každého vzdělaného člověka. Specifické poruchy učení jsou provázeny řadou dílčích obtíží (průvodní znaky), které se projevují nejen při osvojování čtení, psaní a počítání. Typickým znakem je školní výkon, který neodpovídá rozumové úrovni a věku dítěte, při čtení činí problém porozumění textu. Kromě této oblasti mají specifické poruchy učení vliv na sociální oblast života člověka a to zejména v otázkách sebepojetí, ve vztahu k druhým lidem a ke škole (Bartoňová, 2012). U dětí ve školním věku mohou tyto poruchy způsobovat opakovaně zažívaný neúspěch, pocity zahanbení, marnosti. Nacházejí se pak častěji ve stresových situacích, což pro ně představuje dlouhodobou zátěž. Tito jedinci si postupem času přestávají věřit i v dosud bezproblémových aktivitách (Zelinková, Čedík, 2013).

Včasná a odpovídající intervence může pomoci zmírnit či odstranit potíže, čímž také předchází negativnímu působení v oblasti dalšího osobnostního růstu (Bartoňová, 2012). Někteří lidé si tuto odlišnost uvědomují až v pozdějším věku. Obzvláště v případě nadaných jedinců, kteří ji dosud dokázali kompenzovat. O to je ale toto zjištění bolestnější. Proto je nutné si neustále zdůrazňovat, že dyslexie ani ostatní poruchy učení nejsou způsobeny nedostatkem inteligence (Zelinková, Čedík, 2013).

### **3.2 Příčiny specifických poruch učení**

*Pokorná (2001, str. 75): „Etiologie specifických poruch učení, podmíněná jednotlivými přístupy, je velmi pestrá. V počátcích se omezovala pouze na deskriptivní výčet specifických chyb, kterých se děti s dyslexií dopouštějí. Jiné práce se snaží postihnout funkční etiologii v rovině kognitivní a mimokognitivní. Další přístup hledá kauzální vlivy specifických poruch učení v drobném organickém poškození mozku. Nejnovější výzkum se však zaměřuje na specifickou funkci mozkových hemisfér a jejich vzájemné propojení.“*

#### **3.2.1 Historie**

Výzkumy **Otakara Kučery** (šedesátá léta 20. století), zabývající se dyslexií a jejími příčinami, zpracoval Matějček (in Zelinková, 2009) takto: 50% dětí ze sledované skupiny trpělo lehkou mozkovou dysfunkcí, přibližně v 20% byla prokázána dědičnost, hereditálně-encefalopatickou skupinu tvořilo 15% dyslektiků a u zbylých 15% dětí ve sledované skupině etiologie nebyla prokázána. Dědičnost v souvislosti s dyslexií zmiňuje více autorů. Schéma dle **A. Lalajevy** (in Zelinková, 2009) je založeno na rozboru psychických funkcí (podílejících

se na nácviku čtení a psaní) při sledování průběhu a úspěšnosti reedukace. Zahrnuje *dyslexii fonemickou* (nezvládnutí fonemického systému jazyka), dále pak *dyslexii optickou* (obtíže v oblasti zrakové a zrakoprostorové analýzy, poruchy zrakové paměti, poruchy prostorového vnímání a prostorové paměti, nediferencovanost představ o tvaru), *dyslexii agramatickou* (nedostatečné osvojení gramatických forem, motorických a syntaktických zobecnění) a *dyslexii sémantickou* (nedostatečné pochopení smyslu čteného textu). K tomuto popisu se přiklánějí i další autoři, lišící se pouze vyzdvihnutím některé z příčin. Mezi jiné často uváděné příčiny se řadí percepčně motorické poruchy. **J. M. Noel** (in Zelinková, 2009) uvádí kromě již uvedených příčin také nepochopení systému abecedy, zkříženou laterální, poruchy orientace v čase, prostoru a tělesném schématu. **Albert M. Galaburda** prokázal souvislost mezi dyslexií a užíváním levé ruky, nemocemi autoimunitního systému a úlohou pohlavního hormonu ve vývoji mozku (Zelinková, 2009).

### 3.2.2 Současnost

Ohledně etiologie specifických poruch učení stále probíhají vášnivé debaty, přestože je všeobecně známo, že většina osob se čtecími obtížemi trpí nedostatky ve fonologickém uvědomění (Vidyasagar, Pammer, 2010). Bartoňová (2012, str. 38) uvádí: „Z hlediska problematiky definování specifických poruch učení můžeme od dřívějších definic zaznamenat určitý posun. S vývojem vědeckého bádání se vytvářela i terminologická východiska k této oblasti. Odborníci se různí v odhalení teorií, přístupů a příčin specifických poruch učení. Nový pohled na danou problematiku vychází z nutnosti opustit chápání specifických poruch učení z hlediska jednotlivých příznaků a zdůrazňují při hledání příčin, přičemž mezi nejčastější se uvádí fonologický deficit.“

„Medicínské pojetí specifických poruch učení se přenáší i do psychologických a speciálně-pedagogických kruhů, kde se však zdůrazňují i osobnostní faktory – například motivace k výkonu, impulzivita, emocionální labilita (především nápadná úzkost), nervozita, nízké sebehodnocení, poruchy koncentrace apod. Dále se pak sleduje rodinné klima, podnětnost rodinného prostředí a zejména podpora dítěte, nebo naopak působení deprivacních faktorů.“ (Pokorná, 2001, str. 69).

Zelinková a Čedík (2013) zmiňují, že poruchy učení vznikají na základě neurobiologických změn v centrální nervové soustavě. Podle Kocurové (2002) se od počátku předpokládalo, že tyto obtíže nejsou důsledkem sníženého intelektu, nepodnětného rodinného

zázemi či negativního emocionálního vývoje, avšak že mají souvislost s určitými funkčními nedostatky centrálního nervového systému.

V následujícím textu jsou zmíněny nejčastěji uváděné příčiny vzniku specifické poruchy učení dyslexie.

**Neurologické pojetí** poukazuje na souvislost s dysfunkcí magnocelulárního systému v mozku (Reid in Bartoňová, 2012). Magnocelulární systém ovlivňuje stadické oční pohyby, jeho nedostačivost se zejména projevuje v úrovni zpracování zrakové informace (Jošt, 2011). Realizované výzkumy v oblasti symetrie mozkových hemisfér zdůrazňují rozdíl mezi mozky dyslektiků a intaktní populací (Pokorná, 2010).

Abnormality plynoucí z těchto rozdílů se pak projeví odlišností ve vývoji mozkových struktur (abnormální spojení neuronů v mozkové kůře) a při zpracování verbálních informací. Následkem je změna struktury buněk pravé a levé hemisféry, především v oblasti šedé kůry mozkové – v levé hemisféře se nachází více šedé hmoty k bílé hmotě, než je tomu v pravé hemisféře. V literatuře se můžeme setkat i s tak zvanou *mozečkovou (cerebelární) teorií*. Mozeček má vliv na motorické a kognitivní dovednosti, ovlivňuje čelní kůru mozkovou (včetně Brockovy řečové oblasti), z čehož plyne spojitost mezi funkcemi mozečku a schopností číst a psát (Bartoňová, 2012).

Z hlediska biologicko-medicínské roviny předpokladem **genetického pojetí** je, že se dyslexie vyskytuje v přímé souvislosti s chromozómy 6 a 15 (Zelinková, 2009). Chromozóm č. 6 ovlivňuje vývoj nervových buněk, které následně ovlivňují akustické, vizuální, paměťové a motorické procesy využívané v procesu čtení. Z výzkumů v rámci příbuzenských vztahů (otec, syn, sourozenci) vyplývá 40% pravděpodobnost výskytu specifických poruch učení (otec, syn, sourozenci). V současnosti se hovoří též o objevu genu s dyslexií (DYXC1), toto je však zatím předmětem dalších výzkumů (Bartoňová, 2012).

Podle Jošta (in Bartoňová, 2012) je geneticky nejvíce ovlivňováno fonologické dekodování, krátkodobá paměť a rozpoznávání slov.

**Kognitivní rovina** zahrnuje takzvaný *fonologický deficit*, který bývá označován za nejčastější příčinu dyslexie i v americké odborné literatuře. Fonologické zpracování a dovednost číst, jak ukázala řada výzkumů, jsou vzájemně ovlivňovány, na čemž dnes staví intervence ke zlepšení čtení (Bartoňová, 2012). Špatné fonologické zpracování je jednou z hlavních příčin obtíží při čtení. Bylo prokázáno, že rozvojem této oblasti v předčtenářském

období lze takovými problémům předcházet. Existují však i případy, kde nehraje roli pouze deficit ve fonologickém zpracování (Vidyasagar, Pammer, 2010).

Specifické poruchy učení se objevují nezávisle na jazyku proto, že jejich příčinou není onen jazyk, ale nedostatečně rozvinuté kognitivní dovednosti (Bartoňová, 2012). Podle Martina Kronbichlera, Florianu Hutzlera, Heinze Wimmera (2002) u takových dětí bývá přítomno snížení celkové úrovně fonologické citlivosti, paměti a automatického pojmenování, což se může negativně projevit v plynulosti čtení i pravopisu. V současnosti jsou diskutovány různé aspekty pro vysvětlení fonologického deficitu.

Pokorná (2010) hovoří také o *deficitu v procesu automatizace* – bez dovednosti číst automaticky musí jedinec vynaložit velké úsilí, aby textu porozuměl. S tímto souvisí obtíže v oblasti pozornosti a rychlejší unavitelnost čtenáře.

*Deficit v oblasti paměti* – úroveň výkonnosti paměti v předškolním věku může pomoci předpovědět pozdější úspěch či neúspěch ve čtení a psaní. Z výzkumů vyplynulo, že žáci se slabším paměťovým výkonem v předškolním věku se zde potýkali s potížemi. Při čtení a psaní je důležitá krátkodobá i dlouhodobá paměť (Bartoňová, 2012).

Stále více se hovoří o **vlivu vnějších podmínek** prostředí na vznik specifických poruch učení. Hallowel a Ratey (in Bartoňová, 2012, str. 44) uvádí: „*V rámci celkového životního působení může být deficit v sociální oblasti daleko více narušující než běžná specifická porucha učení. Ovlivňuje jedince v každé chvíli jeho života ve škole, doma. Pokud je to porucha schopnosti učit se, která způsobuje emocionální a sociální problémy, může rovněž indikovat druhotný problém.*“

### **3.3 Diagnostika specifických poruch učení**

Cílem diagnostiky specifických poruch učení je stanovení úrovně vědomostí a dovedností, poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a dalších faktorů, které mají vliv na úspěšnost či neúspěšnost dítěte. Lze rozlišit diagnostiku prováděnou na specializovaném pracovišti a diagnostiku v běžné či specializované třídě školy. Diagnózu, opravňující k integraci, stanovuje pouze pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálněpedagogické centrum. Stanovení jasných kritérií pro diagnostiku specifických poruch učení je nesnadné. „*Diagnostická kritéria vycházejí z definice poruch, z teoretických poznatků, které objasňují jejich příčiny, projevy i průvodní znaky. Respektují školský systém, pro který jsou utvářena. Stanovit přesná kritéria není možné, protože aktuální stav dítěte je výslednicí mnoha proměnných. Jestliže je např. dítě v určitých oblastech*

*nedostatečně zralé pro nácvik čtení, učitel tuto skutečnost nerespektuje, prohlubují se obtíže dítěte a výsledný obraz se může jevit jako porucha čtení. Odklad ve stanovení diagnózy po provedení cílených cvičení není projevem neznalosti, ale zodpovědného přístupu“* (Zelinková, 2009, str. 51).

Podle Kocurové (2002) může diagnostika probíhat na různých úrovních, avšak vždy je cíleně směřována ke stanovení diagnózy, prognózy a optimálního nápravného postupu. Roviny, do kterých může být vlastní diagnostika rozdělena, rozlišuje následovně: *zjištění pomocných diagnostických údajů* (zdravotní, sociální, školní anamnéza dítěte - nejčastěji formou dotazníku či rozhovoru s rodiči a učiteli), *zjištění úrovně intelektu* (srovnání výkonu intelektového a výkonu ve školních aktivitách – představuje základní diagnostické kritérium), *zjištění úrovně výkonu ve čtení, psaní, pravopisu, počítání a tak podobně* (sledování kvalitativní a kvantitativní složky) a *zjištění úrovně funkcí, které výkony podmiňují* (vnímání, pozornost, motorika...).

Příloha č. 1 vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školských a školských poradenských zařízeních (ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb.) ve vztahu k tématu diplomové práce stanovuje komplexní a zaměřenou psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku v pedagogicko-psychologických poradnách takto:

- Zjišťování předpokladů pro školní docházku, skupinová a individuální psychologická a speciálně pedagogická diagnostika školní zralosti
- Individuální psychologická a speciálně pedagogická diagnostika žáků základních škol a žáků středních škol s výukovými problémy, včetně specifických poruch učení, a žáků neprospívajících
- Individuální psychologická a speciálně pedagogická diagnostika jako podklad:
  - a) Pro integraci žáků se specifickými poruchami učení a chování nebo pro specializovanou péči v rozsahu integrace
  - b) Pro návrhy na zařazování a přeřazování žáků se specifickými poruchami učení a chování do škol, tříd, oddělení a studijních skupin s upravenými vzdělávacími programy pro tyto žáky

Bartoňová (2012) uvádí, že na požádání pedagogicko-psychologické poradny se souhlasem zákonného zástupce žáka učitel vypracovává školní dotazník. Základní oblasti tvoří posouzení *čtení* (znalost písmen, zda čte skladem po písmenech, zda slabikuje vše

nebo jen složitější slova, zda zvládá číst skupiny souhlásek, zda čte s porozuměním, zda zaměňuje souhlásky a které, přeřikává se, ukazuje si), posouzení *psaní* (lateralita, úchop tužky, tvar a velikost písmen, sklon a úhlednost písma, tempo, jaké chyby se často objevují – zaměňování, vynechávání, délka samohlásek, měkčení, inverze) a posouzení *počítání* (potíže s počítáním přes desítky, potřeba opory o názor, zvládnutí matematických operací, slovních úloh, geometrie). V ostatních předmětech učitel popíše konkrétní potíže. Dalším cenným ukazatelem je též schopnost soustředit se, řečový projev a celkové chování dítěte.

V pedagogicko-psychologické poradně probíhá diagnostický rozhovor. Při úvodním vyšetření je realizován rozhovor s rodiči, písemné vyjádření nebo rozhovor s učitelem a rozhovor s dítětem. Následně jsou informace shrnuty do anamnézy osobní, rodinné a anamnézy prostředí. Předpokladem pro úspěšnou spolupráci je navázání pozitivního kontaktu s dítětem a jeho pozitivní motivace. Je důležité poskytnout dítěti možnost prožít pocit úspěchu již v samotném úvodu nápravné péče (Bartoňová, 2010).

Kocurová (2002) uvádí, že základním problémem v oblasti nápravy zůstává, do jaké míry jsou specifické poruchy odstranitelné a do jaké míry je třeba se zaměřit na budování kompenzačních mechanismů nebo naučit postiženého se svým defektem žít. Nápravné techniky lze klasifikovat podle jednotlivých poruch (reedukace dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie a tak dále).

### 3.4 Předcházení specifickým poruchám učení

V rámci *primární prevence* je třeba podporovat psychické zdraví se zvláštním zaměřením na oblasti, které ovlivňují výkony ve čtení, psaní a praktických činnostech.

Někteří odborníci upozorňují na takzvané **deficity dílčích funkcí**. Jsou přesvědčeni, že tyto deficity způsobují obtíže v nácvičce čtení, psaní i matematiky. Dílčí funkce byly objeveny na základě neurofyzilogického a neuropsychologického výzkumu. Jedná se o jednotlivé faktory ovlivňující základní schopnosti, které umožňují diferenciaci a rozvoj vyšších psychických funkcí, jako jsou řeč a myšlení. Každá tato funkce dozrává s postupným psychomotorickým vývojem dítěte a porušení každé z nich znamená narušení celého systému. Jednotlivý deficit dílčí funkce pak může nepříznivě ovlivnit více výkonů. Již v předškolním věku lze u dětí zpozorovat tyto deficity, které mohou vyústit ve specifickou poruchu učení. Na pět následujících oblastí, které klasifikuje Scharingerová, by měl být zaměřen případný screening (Srov. Navrátilová, 2013; Pipeková, 2010, Sindelarová, 2007):

### Zraková oblast

- Optická diferenciacie figury a pozadí – deficit: neschopnosť odpoutať sa od zrakových podnetů a soustredit sa na ty, ktoré jsou v daný okamžik důležité.
- Diferenciacie tvarů – deficit: nesprávné vnímání tvaru písmen a třídění předmětů podle daných vlastností.
- Zraková paměť – deficit: obtíže se zapamatováním si tvarů jednotlivých písmen, vynechávání některých údajů při psaní (postřehování).

### Sluchová oblast

- Akustická diferenciacie figury a pozadí – deficit: neschopnosť zaměřit svoji pozornost na jediný akustický podnět, rozptylování ostatními zvuky.
- Akustická diferenciacie – deficit: obtíže ve sluchové analýze a syntéze řeči, záměny znělých a neznělých hlásek, nedostatečná diferenciacie dlouhých a krátkých samohlásek, měkkých a tvrdých hlásek apod.
- Sluchová paměť – deficit: neschopnosť zapamatovat si obsah i formu slyšeného.

### Prostorová orientace

- Hmatový smysl – deficit: problém s rozvojem hrubé a jemné motoriky, grafomotoriky a motoriky mluvidel.
- Tělesné schéma – deficit: obtíže s vnímáním vlastního těla a schopností pravolevé orientace.
- Prostorová orientace (rozvíjí se současně s chůzí, dítě se učí odhadovat vzdálenost, výšku, hloubku) – deficit: problémy s dodržením tvaru a velikosti písma, rozvržení písma na řádek.

### Intermodalita

- Intermodální kódování (přepínání mezi jednotlivými způsoby vnímání) – deficit: dítě není schopno propojit řečový podnět s vizuálním (určení znaku příslušného dané hlásce).

### Serialita

- vybudování schopnosti anticipace (předvídaní) – deficit: problém v řazení jednotlivých segmentů do struktur, posloupnost.

Pokorná (2010) zmiňuje oblast učebních strategií. Jedinci se specifickou poruchou učení bývají méně flexibilní než intaktní žáci. Často stále dokola opakují stejnou učební strategii, kterou se naučili. Problém jim dělá naplánovat si práci, rozeznat podstatné rysy od méně podstatných, zaměřují se na detaily (Pokorná, 2010). „*Strategie učení definujeme jako techniky, principy nebo pravidla, která umožňují žákům samostatně (nezávisle) se učit, řešit problémy a plnit úlohy.*“ (Bartoňová, 2012, str. 197).

To, jakým stylem se žák učí, závisí na jednotlivých učebních typech. Žáková (in Bartoňová, 2012) popisuje tyto typy:

- Auditivní typ (sluchová cesta, poslech výkladu, kladení otázek, čtení učiva nahlas),
- Vizualní typ (zraková cesta, učení z učebnic a zápisů v sešitě, nákresy, učí se pozorováním),
- Haptický typ (využití hmatu, názorné pomůcky, pokusy, manipulace s předměty),
- Motorický typ (učení pomocí pohybu, chození, potřeba změny poloh, rytmizace).

V širším smyslu slova styl učení zahrnuje vnější projevy, které řídí žákovo plánování, provedení a hodnocení použití určitého stylu. V užším slova smyslu jej chápeme jako přístup jednotlivce k úkolu (to, jak daná osoba myslí a jedná při plánování, vykonávání a hodnocení provedení úkolu a jeho výsledku). Učitel, školní psycholog či speciální pedagog zjišťuje různými technikami, jaký učební styl nejlépe dovede žáka ke školní úspěšnosti. Nejčastěji jsou tyto informace získávány pomocí rozhovoru, pozorování a dotazníku (Bartoňová, 2012).

**Diagnostické nástroje** projevů specifických poruch učení v předškolním věku se začaly používat až v devadesátých letech dvacátého století (Zelinková, Čedík, 2013).

Pro prevenci a screening rizikových faktorů se dnes mohou využít následující testy a preventivní programy:

- *Prediktivní baterie testů* podle A. Inizan (úprava české verze B. Lazarová) – odhaluje i celkovou úspěšnost ve škole,
- *Sheffieldský screeningový test diagnostiky dyslexie* pro předškolní věk (upravený O. Zelinkovou) – sluchové vnímání a rýmování, jemná motorika, tělesná stabilita, paměť, kopírování tvarů,
- *Škála rizika dyslexie* pro předškolní věk (M. Bogdanowicz) – zaměřuje se na oblast motoriky, senzomotoriky, laterality, prostorové orientace, orientace



v tělesném schématu, paměť, vývoj řeči a zrakovou pozornost. Pro úplnost zde absentuje oblast sluchového vnímání, která bývá u dětí s dyslexií a dysortografií nejvíce postižena,

- *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky* (A. Kucharská, D. Švancarová) – zrakové vnímání, sluchové vnímání, motorika, artikulační neobratnost, rým a rytmus,
- *Předcházíme poruchám učení* (Sindelarová, B.) – deficity dílčích funkcí,
- *Diagnostika dítěte předškolního věku* (J. Bednářová a V. Šmardová) – zrakové a sluchové vnímání, motorika, paměť, orientace v prostoru a čase, řeč, matematické představy, sociální dovednosti, sebeobsluha a hra (Bednářová, Šmardová, 2007).

## 4 Dyslexie

Pracovní skupina Mezinárodní dyslektické společnosti v *Annals od Dyslexia* označuje dyslexii jako specifickou poruchu učení neurobiologického původu. Projevuje se především problémy se správným a plynulým rozpoznáváním slova, špatným pravopisem a dekodovacími schopnostmi jako následek deficitu ve fonologické složce jazyka, který je ve vztahu k ostatním poznávacím schopnostem a podmínkám efektivní výuky ve třídě často neočekávaný. Sekundárními následky mohou být omezené čtenářské zkušenosti a obtíže s porozuměním čteného, což brání růstu slovní zásoby a základních znalostí (Bartoňová, 2012).

### 4.1 Obecné charakteristiky a definice dyslexie

Německý oční lékař R. Berlin použil v roce 1887 termín *dyslexie* jako první a to pro případy té doby označované jako slovní slepota. Dnes existují tři hlavní roviny užití tohoto termínu:

- Úzce ve smyslu významu slova jako specifická porucha učení,
- v širším významu jako specifická porucha řečových funkcí – souhrnné označení pro dyslexii, dysortografii a dysgrafii,
- široce zahrnující všechny specifické poruchy učení (Kocurová, 2002).

Jako jeden z prvních definuje Matějček (1988, str. 21) dyslexii takto: „*Vývojová dyslexie je specifický defekt čtení, podmíněný nedostatkem některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je trvale v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte.*“

Zelinková (2008, str. 65) uvádí: „*Dyslexie je specifická porucha čtení, při které se dítě nemůže naučit číst, ačkoliv má dobrého učitele, vhodné rodinné zázemí a přiměřené nadání. Ve čtení je postižena rychlost, správnost, technika čtení a porozumění čtenému textu. Čte pomalu, písmena pouze hádá, vrací se na počátek slov. Když přečte text, nepamatuje si, co četl. Mechanické dlouhodobé čtení nevede ke zlepšení, vytváří u dítěte negativní vztah k této činnosti a ke škole vůbec a stává se příčinou pocitů méněcennosti. V některých případech je ale možné poruchu intenzivním cvičením alespoň zmírnit.*“

Diagnóza může být stanovena tehdy, jsou-li dostatečně vyhodnoceny intelektuální a čtenářské schopnosti a vyloučeny jiné příčiny špatného zvládnání čtení (Selikowitz, 2000).

Vývojová dyslexie a specifické obtíže čtení postihují 5-10% populace (Trichur R. Vidyasagar, Kristen Pammer, 2009). Jak již bylo řečeno, nejedná se o snížené rozumové schopnosti. Mozek osob s dyslexií zkrátka pracuje trochu jinak, než mozek běžné populace, nikoli však hůře (Zelinková, Čedík, 2013).

## 4.2 Projevy dyslexie

Pole Jucovičové a Žáčkové (2004) mezi typické chyby vyskytující se u dětí s dyslexií patří záměna písmen tvarově podobných (statické inverze), přesmykování slabik (kinetické inverze), vynechávání a přidávání písmen, slabik, slov a vět, vynechávky diakritických znamének nebo jejich nesprávné použití, domýšlení koncovek slov. V případě, že je dítě schopno sluchové, či zrakové kontroly čteného, většinou si alespoň část chybně přečtených slov s rozvojem čtenářských dovedností opraví. Mezi časté projevy patří také problémy s intonací a melodií věty (monotónní čtení), nesprávné hospodaření s dechem, přeskakování řádků a zhoršená orientace v textu. Problém může činit též reprodukce čteného textu. Buď si žák nepamatuje vůbec, co přečetl, anebo pro přílišné soustředění na čtecí výkon reprodukuje chybně, reprodukce je útržkovitá a nesamostatná. V lepším případě dítě správně reprodukuje pomocí návodných otázek. Negativně tento jev ovlivňuje nedostatečná krátkodobá paměť (nejlépe si pamatují začátek a konec čteného textu, střed jim uniká). V jiných případech je reprodukce chaotická, bez logických a časových posloupností. Obdobný efekt může mít nesprávná technika čtení – tak zvané dvojí čtení nebo též tiché čtení (platí pro analyticko-syntetickou metodu). Je důležité co nejdříve dítě převést na správnou techniku. V opačném případě se zvyšováním obtížnosti textu dochází k výraznému zpomalování, často uniká obsah. U dětí s dyslexií je přítomna disproporce mezi úrovní jejich obecných schopností, která výrazně převyšuje jejich úroveň čtení. Obtíže se pak projevují všude tam, kde se bez čtení děti neobejdou (jazyky, naukové předměty i matematika).

### Typologie dyslexie podle D. Bakker

Prof. Dirk Bakker (in Jošt, 2011) vychází z funkcí mozkových hemisfér. *Levá hemisféra* mozku je za běžných okolností přednostně specializována na zpracování jazykových podnětů a pravá na zpracování percepčních podnětů. Obě jsou schopny plnit funkce protilehlé hemisféry, avšak méně účinně. Pravá hemisféra tak může plnit kupříkladu

jazykové funkce, ale řečové podněty předává hemisféře levé (plasticita mozku). Levá hemisféra je též analytická – rozkládá celek v části. Pomocí levé hemisféry analyzujeme v proudu řeči věty, slova a slabiky. Zpracovává se zde posloupnost hlásek a slabik tvořící slova, slovní a větné sekvence. Díky ní chápeme význam obsažený ve znacích. Rozlišení jednotlivých hlásek je funkcí *pravé hemisféry*. S její pomocí také zpracováváme přírodní zvuky, citoslovce a celostní vjemy (obličej, krajinu, písmo...). Dochází zde ke zpracování emocí. Je sídlem intuice. Podle Jucovičové a Žáčkové (2004) tak zvané pravoemisférové čtení bývá pomalé, namáhavé, neplynulé, s menším výskytem chyb. Levoemisférové je naopak rychlé, překotné, se zvýšenou chybovostí.

Na počátku procesu osvojování čtení se dítě nejdříve učí rozlišovat hlásky a přiřazovat k nim písmena (aktivace pravé hemisféry). Ve chvíli, kdy začne tvořit slabiky a slova, musí se aktivovat hemisféra levá. U vyspělého čtenáře je výrazně dominantní činnost levé hemisféry. Pro bezproblémové, normální čtení je třeba, aby správně pracovaly obě dvě (Matějček, 1993).

Z výše uvedených skutečností D. Bakker odvodil takzvaný balanční model vzniku dyslexie (Jošt, 2011):

**P-typ** – je-li zamezen či oslaben vývoj levé hemisféry, vznikne percepční typ dyslexie. Relativně dobře jsou zpracovávány vizuální a akustické znaky. Obtíže činí významová oblast a integrace části v celku. Čtení tohoto jedince zní nevyspěle, tempo je pomalé, i když bez podstatných chyb (spíše chyby z nepozornosti), výrazně pokulhává čtení s porozuměním. Cítí se, jako by četl text v cizím jazyce.

**L-typ** – protipólem P-typu je lingvistický typ dyslexie. To znamená, že čtenář poměrně dobře integruje části v celky a sémantikuje znaky (pracuje s jejich významem). Problém činí tyto znaky snímat. Potom žák působí dojmem, že přeskočil počáteční fáze osvojování čtení a snaží se číst jako vyspělý čtenář. Tempo je rychlé s vysokou chybovostí. Chyby jsou „typicky“ dyslektické (záměna tvarově podobných písmen, zvukově podobných hlásek, záměny pořadí písmen a slabik, vynechávání částí slov, domýšlení slov a částí vět, celkové morfologické, fonologické a sémantické komolení). Přesto L-typ dokáže alespoň částečně dešifrovat význam čteného textu.

## Typologie dyslexie podle Z. Matějčka

Prof. Matějček (1974), jeden ze zakladatelů péče o dyslektiky u nás, uvádí ve své publikaci klasifikaci podle klinické zkušenosti – podle toho, jak se jedinci s dyslexií chovají při čtení:

**Typ A** – v převaze jsou poruchy v základní organizaci smyslových dat. Rozlišují se dva podtypy, mezi kterými není ostrá hranice.

*Podtyp A1* – převažují obtíže ve sluchové analýze a diferenciaci. Tento žák dobře rozumí smyslu slov, ale nedokáže zachytit pořadí jednotlivých hlásek a slabik ve slově, odlišit je od sebe. Opis bývá bez výraznějších chyb, problém činí diktát. Jedinec vypouští zvukově méně výrazné hlásky. Tato porucha se ve čtení projevuje až druhotně tehdy, kdy žák nemůže pevně dosáhnout spojení grafému s fonémy. Dřívější označení pro tento typ byla „slovní hluchota“. Pokud převažují obtíže v pravopise, bývá označován také jako dysortografie.

*Podtyp A2* – potíže přetrvávají ve zrakové analýze a diferenciaci. Žák často zaměňuje tvarově podobná písmena (*b,d*) a převrací pořadí písmen. Čte pomalu, nejistě, při psaní zaměňuje písmena lišící se psacím tvarem a podobným tvarem tiskacím. Dříve se tato porucha nazývala „slovní slepota“.

**Typ B** – na rozdíl od typu A se zde v anamnéze jedince projevuje lehká mozková dysfunkce. Projevy pak často doprovází hyperaktivita, méně často hypoaktivita. Bývá přítomno oslabení pozornosti, nesoustředěnost, ulpívavost a impulzivita.

**Typ C** – u tohoto typu jsou přítomny problémy v integračních mechanismech. Přestože se ve čtení nevyskytují výrazné chyby, je nápadně pomalé a primitivní. Pravopis nebývá výrazněji dotčen.

*Podtyp C1* – žák čte bez chyb, avšak bez porozumění čtenému. Dělá mu problém se samostatně písemně vyjadřovat. Objevují se morfologické chyby (morfém – nositel významu slov). Takovéto dítě kupříkladu není schopno správně vystupňovat slovo *velký* (větší, největší). Pokud se jedná o mírnější podtyp, v průběhu základní školy snadno unikne pozornosti a plně se projeví až na střední či vysoké škole.

*Podtyp C2* – převládají problémy v syntetizaci. Žák tedy dobře rozpozná jednotlivá písmena, ale nedovede je spojit ve větší celek. Čtení zůstává na úrovni primitivního hláskování nebo slabikování. Složitost textu rychlost čtení výrazněji neovlivňuje.

**Typ D** – tento typ je charakteristický poruchami v základní reaktivitě. Přítomna je nadměrná impulzivita, ulpívanost. Jedná se o nespecifický typ pro dyslexii.

### 4.3 Čtení a dyslexie

Výkon žáka s dyslexií je ve čtení signifikantně nižší než úroveň všeobecné inteligence. Využívají se standardizované testy pro přesnost a chápání čteného. Zpočátku se vyskytují chyby jako problémy s odříkáním abecedy, používáním správného označení písmen a podobně. Později se vyskytují chyby při čtení nahlas, jako je vynechávání, nahrazování, překrucování nebo přidávání slov nebo částí slov, pomalé čtení, chybné začátky, dlouhé pomlky, „ztráta místa“ v textu, nepřesné slovní obraty a převrácení slov ve větách nebo písmen ve slovech. Též se objevuje deficit v chápání textu, jako je neschopnost vzpomenout si na čtená fakta, neschopnost učinit závěry či dedukce ze čteného materiálu, při odpovědi na otázky po přečtené povídce používáním spíše všeobecných znalostí jako pozadí pro informace, než informací z dané povídky (Mezinárodní klasifikace nemocí, 1992).

#### 4.3.1 Vliv poznávacích procesů na čtení

Jucovičová a Žáčková (2004, str. 13) uvádí: „*Dyslexie vzniká většinou na podkladě poruchy zrakové percepce, kdy je porušeno zrakové vnímání, velmi často zrakové rozlišování např. stranově obrácených tvarů a drobných detailů, rozlišování figury a pozadí, vnímání barev. Bývá přítomna porucha pravolevé a prostorové orientace (v makro- i mikroprostoru). Spolupodílí se zde i schopnost analyzovat a syntetizovat, a to nejen pomocí zraku. Nedostatečná bývá někdy i zraková paměť, mikromotorika očních pohybů a motorika mluvidel. Je zde souvislost i s lateralizací a spoluprací mozkových hemisfér. Negativní dopad má i případná porucha koncentrace pozornosti.*“

U dětí s dyslexií se objevují menší odchylky od běžného vývoje centrální nervové soustavy. Postižení jednotlivých oblastí je variabilní, což s sebou nese i značnou variabilitu projevů. V kombinaci s osobnostními charakteristikami každého dítěte a vlivem vnějšího prostředí vznikají rozdílné osobnosti, kde nelze aplikovat univerzální metodu nápravy (Zelinková, 2008).

Podle Jucovičové a Žáčkové (2004) je významný předpoklad pro úspěšné zahájení čtení dosažení určité úrovně percepčně kognitivních a motorických funkcí. Proto je nutné je cíleně rozvíjet. Významný poznávací proces v rámci vývoje u dětí v předškolním věku

je smyslové vnímání. Měli bychom se zaměřit především na rozvoj sluchového a zrakového vnímání, pravo levou prostorovou orientaci, zrakovou a sluchovou paměť a senzomotorickou koordinaci (koordinace oko – ruka).

Níže jsou popsány jednotlivé oblasti mající vliv na proces čtení:

**Řeč** – Správně vyslovovat by dítě mělo ve 4-5 letech. V opačném případě je potřeba vyhledat odbornou logopedickou péči. Samotná nesprávná výslovnost nemusí mít s dyslexií přímou souvislost. Stahl (in Zelinková, 2008) ve svém výzkumu uvádí, že do první třídy dítě přichází se slovní zásobou přibližně 6000 slov. V následujících dvanácti letech je obohacena v průměru o 3000 slov ročně. Pokud je slovní zásoba omezena, mohou nastat problémy s porozuměním textu, dítě není schopno domýšlet si, předjímat. Osoby s dyslexií všeobecně čtou méně, rozšiřování slovní zásoby je tedy pomalejší. Na své okolí tak mohou působit jako méně inteligentní. U jedinců s dyslexií se velmi často vyskytuje problém s rychlým pojmenováním - písmen, čísel, předmětů.

Řeč má složku receptivní (porozumění) a expresivní (vyjadřování). Pokud je omezeno porozumění, dítě řeč vnímá, avšak trvá delší dobu, než slovní pokyn zpracuje a uvědomí si, co má dělat. Slovní zásoba, artikulace, rychlost vybavování slov, ovládání gramatických kategorií – omezení některé z těchto oblastí se odráží v rychlosti čtení, porozumění čtenému textu i v písemném projevu. Nesrozumitelná výslovnost a opožděný vývoj řeči znamená z hlediska dyslexie významný rizikový faktor. Pro orientační normu jsou uváděny činnosti, které by dítě mělo zvládat v daném věku. I zde je však nutno zohlednit individuální rozdíly podmíněné osobnostní charakteristikou dítěte. Kupříkladu časté otázky ze strany dítěte nemusí vždy znamenat projev zájmu dozvědět se určitou informaci, ale například chuť komunikovat (Zelinková, 2008).

Podle Jucovičové a Žáčkové (2004) čtecí výkon dítěte negativně ovlivňují především specifické asimilace (sykavkové, hlásek *d,t,n – d', t', ň*) a artikulační neobratnost (problém s výslovností slov se souhláskovými shluky, dlouhých slov a tak podobně). Děti tedy špatně čtou z důvodu chybné výslovnosti, čtení je neplynulé, s chybovostí, tempo se výrazně zpomaluje při čtení náročnějších slov. Vyplatí se absolvování kvalitního logopedického výcviku. „*Deficit ve vnímání a porozumění řeči způsobuje ztrátu souvislosti v konverzaci, při přednášce, nebo poradě na pracovišti.*“ (Čedík, Zelinková, 2013, str. 35).

**Sluchové vnímání** – zde se nehovoří o problematice nedoslýchavosti, ale o oblasti fonemického vnímání, pomocí kterého analyzujeme řeč na slova, slabiky, hlásky,

provádíme syntézu slabik a hlásek na slovo, rozlišujeme slova lišící se jednou hláskou. Osobám s dyslexií dělá problém rozložit slovo na hlásky, z hlásek poskládat slovo, manipulovat s hláskami ve slově. V literatuře anglicky mluvících zemí je tento deficit považován za hlavní příčinu poruch čtení a psaní. Důležitým předpokladem je zde podle výzkumů sociální kontakt v raném dětství (Zelinková, 2008).

Většinu dyslektických žáků a dospělých chybí uvědomění, že mluvená slova mohou být rozčleněna na fonémy (základní elementy jazyka) a že tyto zvuky jsou reprezentovány písmeny v psaném slově (Bartoňová, 2004). Vhled do hláskové struktury mluveného jazyka nazýváme fonologickým uvědoměním. Tím žák disponuje, pokud se u něho rozvinul cit pro zvuk mluvené řeči. Je pak schopen například rýmovat, rozkládat slova do slabik, rozpoznat hlásky uvnitř slova, skládat hlásky do slov. Fonologické zpracování znamená sluchově rozlišit mluvenou řeč. Rozvíjí se ve třech rovinách - fonologická vnímavost (cit pro řeč), fonologická paměť (pamatování si bezprostřední informace) a fonologické pojmenování (pohotovost rychle dekodovat psanou nebo mluvenou řeč). Dovednost číst a schopnost fonologického zpracování se navzájem ovlivňují (Jošt, 2011).

Dle Jucovičové a Žáčkové (2004) v případě nedostatků ve sluchovém vnímání má žák problémy se spojením hláska – písmeno, těžkopádně tvoří slabiky i slova, hůř rozlišuje jednotlivé hlásky ve slovech. Negativní vliv může mít sluchové vnímání na výslovnost. *„Nedostatečný vývoj sluchového vnímání způsobí, že jedinec nezvládá činnosti ve zvukově náročném prostředí, stačí šum ve škole či na pracovišti. Sluchové vnímání a následné zpracování slyšených informací je proto nepřesné. Tento stav zhoršují problémy s koncentrací pozornosti.“* (Čedík, Zelinková, 2013, str. 36).

**Zrakové vnímání** – dle Žáčkové a Jucovičové (2004) zde jde nejen o vidění, ale také o pozorování a správné zpracování vizuálních podnětů (rozlišení podobných a odlišných prvků, postřehnutí chybějícího prvku, určování počtu vzájemně se překrývajících tvarů, schopnost obkreslování, vybarvování a tak podobně). Děti v předškolním věku více vnímají celek než detaily. Postupně začínají vnímat významné detaily. Pro nácvik čtení je však nutné umět rozlišovat i detaily malé, rozlišovat podstatné od méně podstatného.

Nedostatečně rozvinuté zrakové vnímání postihuje v souvislosti s dyslexií především zrakovou analýzu, syntézu, diferenciaci, vedení očních pohybů a rozlišování figura-pozadí. Dětem s dyslexií dělá problém rozlišovat písmena, arabské a římské číslice, špatně se orientují na stránce v učebnici, mívají chaotické oční pohyby. Žáci se při čtení opakovaně vrací



na začátky slov, čtou je několikrát, přeskakují řádky anebo je čtou dvakrát (Zelinková, 2008). První projevy lze vysledovat již v předškolním věku – dítě nevnímá detaily obrázku, polohu v prostoru, nerado skládá puzzle, v dospělosti se ztrácí ve vyhledávání informací, obrázků a podobně (Čedík, Zelinková, 2013).

Pokud jsou před nástupem do základní školy u dítěte patrné nedostatky ve zrakovém vnímání, je zde vážný předpoklad výskytu obtíží při výuce čtení. Tento fakt má negativní vliv na celoživotní postoj ke čtení. Předjetí situaci lze pomocí cíleně zaměřených cvičení a her (Jucovičová, Žáčková, 2004).

**Pravolevá a prostorová orientace, orientace v prostoru** – dítě se začíná orientovat v prostoru již v prvním roce života. Pokud se dovednost pravo-levé orientace učí již v předškolním věku, je schopné rozlišovat strany ještě před nástupem do školy. Lépe se tato dovednost osvojuje dětem s vyhraněnou lateralitou (pravá ruka je ta, kterou kreslíš, kterou jíš a podobně). Tvoří důležitý předpoklad pro další běžné fungování člověka (Zelinková, 2008). Důležitá je též orientace v prostoru podle pojmů nahoře, dole, vzadu, uprostřed, mezi a podobně. Dítě se též učí pohybovat očima zleva doprava, shora dolů (Jucovičová, Žáčková, 2004). Nedostatky v orientaci v prostoru a určování pravé a levé strany se negativně projevují při orientaci v poznámkách na tabuli, orientaci v budovách a neznámých místech, při práci s mapou a podobně (Čedík, Zelinková, 2013).

**Orientace v čase** – tato orientace se vyvíjí v běžném denním životě. Čím více se rodič dítěti věnuje, tím lépe zvládá tuto i ostatní uvedené dovednosti. V předškolním věku začíná postupně chápat sled událostí. Deficit se projeví v podobě trvalých obtíží spojených se zvládnutím časových údajů – poznávání hodin, jmenování dnů v týdnu, měsíců v roce a podobně, což se postupem času nepříznivě promítne v organizaci vlastních i školních a pracovních činností (Zelinková, 2008). Dle Čedíka a Zelinkové (2013) se tyto obtíže projevují též v plánování času na relaxaci a běžných denních činnostech s čímž souvisí pozdní příchody, zapomínání místa a času schůzek či důležitých termínů.

**Paměť** – díky paměti umíme ukládat informace, podržet je a ve vhodnou chvíli je vybavovat. Z tohoto hlediska lze rozlišit paměť krátkodobou, pracovní a dlouhodobou. Celý tento proces ovlivňuje pozornost a motivace a odpovídající smyslová modalita (současné zapojení zraku, sluchu, hmatu, vlastní pohyb). Krátkodobá paměť umožňuje uložit informace bezprostředně po vnímání a v krátkém intervalu si je opět vybavit. V případě dyslexie i ostatních poruch učení byl shledán deficit právě v této oblasti paměti (Zelinková, 2008).

*„Nedostatečně rozvinutá krátkodobá paměť může být jednou z příčin chyb při opisování textu a číslic, zapomínání dílčích úkolů v denním životě (kam jdu, kam jsem co uložil) i neschopnosti udržet myšlenkovou linii při mluvení, plnění ústně zadávaných úkolů. Osoby s dyslexií mají výrazný deficit v krátkodobé paměti slovní, ne ve zrakové paměti, proto si viděnou pamatují lépe.“ (Čedík, Zelinková, 2013, str. 37).*

**Koncentrace pozornosti** – zde je třeba odlišit poruchu koncentrace pozornosti od projevů, způsobených jinou příčinou, jako je například chronická rýma, alergie a další obtíže zatěžující organismus. Příčinou může být také nedostatečný pohybový vývoj (dítě zakopává, padá), sluchové obtíže a omezené porozumění. Dítě se zpočátku soustředí, po několika minutách se však začne vrtět a přestává pracovat. Koncentrovanému plnění úkolu předchází dlouhé období (Zelinková, 2008).

Deficit v této oblasti znemožňuje dlouhodobé studium či soustavnou práci na daném úkolu. Osoby s poruchami soustředění mohou svým neklidem rušit ostatní (vrtění na židli, cvakání tužkou, kopání do stolu, houpání nohou). Velkým problémem je soustředit se či současně provádět více činností najednou (například poslouchat výklad a dělat si poznámky). Zvládnutí takovýchto situací pro jedince znamená vynaložení neúměrného množství energie v porovnání s ostatními. Zvýšená unavitelnost pak vede k častějším chybám (Čedík, Zelinková, 2013).

**Proces automatizace** – v současnosti je deficit v oblasti automatizace v zahraničí vnímán jako jeden z nejzávažnějších překážek u osob s dyslexií. Běžně se opakováním činností snižuje vědomá kontrola, na určitý pohyb se nemusíme tolik soustředit a vykonáváme ho se stále menším vědomým úsilím. Postupně začneme provádět některé úkony zcela bezmyšlenkovitě, automaticky, můžeme věnovat pozornost jiným úkonům. U osob s dyslexií je tento přirozený proces narušen. I přes časté opakování úkonu nebo poznatku se jej nemohou naučit. Deficit v procesu automatizace se může promítnout také do oblasti sociálních dovedností. Dalším ukazatelem je celková pomalost a nedostatečná koordinace psychických procesů. Pobízení se v tomto případě nesetká s úspěchem (Zelinková, 2008).

Čedík a Zelinková (2013, str. 39) uvádí: *„Obtíže v automatizaci vedou k paradoxu, kdy zdánlivě snadné úkoly dítě či dospělý nezvládá, ale dobře řeší složité úkoly, vyžadující logické uvažování. Mechanické úkoly si dlouho nemůže osvojit. Má to svoje „ale“ – obtíže v automatizaci vedou k neustálému hledání nových cest, k tvořivosti, originalitě. To je jedna z kladných stránek dyslexie.“*

### 4.3.2 Hodnocení čtení ve vztahu k dyslexii

Dle Křivánka a Wildové (1998) je správnost čtení základním znakem čtenářského výkonu – jedná se o čtení plynulé, uvědomělé a výrazné. Kromě znalosti písmen a automatizace čtení slov je podstatné též porozumění jejich obsahu.

- Uvědomělé čtení – od počátku by měl být žák veden k vnímání čteného. Odvíjí se od stupně rozvoje čtenářské techniky, intelektové, jazykové a kulturní vyspělosti čtenáře a jeho slovní zásoby. Porozumění ovlivňuje též obsahová obtížnost textu.
- Plynulé čtení – plynulým čtením je všeobecně myšleno čtení bez hláskování, slabikování a opakovaného čtení slov a jejich částí, bez nefunkčních změn tempa čtení a pauz při čtení.
- Výrazné čtení – jedná se o nejvyšší kvalitu hlasitého čtení. Žák správně intonuje, frázuje, má správný slovní a větný přízvuk, funkční modulaci síly, výšky, tempa a barvy hlasu.

Speciální pedagogové používají standardizované testy čtení, z nichž získají informace o rychlosti čtení srovnatelné s běžnou populací (kvantitativní hodnocení – počet správně a chybně přečtených slov). Kvalitativním hodnocením zjišťujeme **způsob čtení, chybovost, porozumění čtenému a tempo čtení** (Jucovičová, Žáčková, 2008):

#### **Způsob čtení**

- dítě hláskuje, nespojuje do slabik, hůře rozpoznává některé nedokonale zafixované hlásky a písmena;
- dítě slabikuje plynule nebo neplynule, čte pomalu, těžkopádně, ulpívá na slabikách;
- dítě se zadržává před čtením složitějších slov nebo po přečtení části slova (ve čtení jsou pauzy, čte trhavě);
- dítě čte nesprávnou technikou (dvojí čtení – potichu si přečte slovo nebo jeho část „nanečisto“ a až poté jej nahlas vysloví);
- plynulost očních pohybů při čtení, intonace a melodie, orientace v textu, hospodaření s dechem, průvodní jevy při čtení (napětí, nejistota, neklid, neurotické projevy).

## **Chybovost**

- sledování frekvence chyb v závislosti na čase (zpočátku bezchybné čtení s růstem chyb v přibývajícím čase, zpočátku více chyb s ubýváním chyb s přibývajícím časem, kolísání výkonnosti – za normu je považováno, chybuje-li dítě do 5% z celkového počtu přečtených slov);
- sledování lokalizace chyb (začátek, uprostřed, konec slov, nahodilý výskyt);
- chybování v různých typech slov (otevřené a uzavřené slabiky a slova jimi tvořená, kombinace slov s otevřenými a uzavřenými slabikami, slova se souhláskovými shluky na začátku, uprostřed a na konci slova, souhlásková slova, víceslabičná, neobvyklá a přejatá slova).
- Žáčková a Jucovičová (2008, str. 78) ve své publikaci shrnují:

*„Nejčastější **druhy chyb**:*

- *vynechávky hlásek, slabik, slov (strom-srom);*
- *vkládání, přidávání hlásek, slabik, slov (zejména je časté vkládání samohlásek do slov se shluky souhlásek: krk-krok);*
- *statické inverze – záměny tvarově podobných písmen (b-d-p, m-n, a-o-e, k-h-l apod.) nebo zvukově podobných hlásek (např. d-t, n-ň, sykavky);*
- *kinetické inverze – přesmykování písmen, slabik (kal-lak, nese-sene);*
- *vynechávky nebo nesprávné umístění diakritických znamének;*
- *odhadování, domýšlení konců slov (přečíst-přečtou);*
- *domýšlení nebo komolení celých slov (klece-klacek).“*

## **Porozumění – reprodukce čteného**

Čtenář s dyslexií věnuje velké úsilí zvládnutí čtecí techniky a trvá déle, než se mu vybaví obsah přečteného (Čedík, Zelinková, 2013). Žáčková a Jucovičová (2008) popisují hodnocení oblasti porozumění a reprodukce textu následovně:

- reprodukce může být samostatná, správná, podrobná;
- správná (rozpomenutí pomocí návodných otázek);
- správná v hrubých rysech se skreslenými detaily;

- chybná (významné zkreslení);
- neschopnost reprodukce.

Na **tempo čtení** se zaměřujeme až na posledním místě. Kvalita je přednější než kvantita. Přiměřená rychlost čtení se stává i prostředkem k získání informací, potěšení a podobně. Za normu je považováno přečtení zhruba šedesáti slov za minutu. Běžné dítě této rychlosti dosahuje ve druhém až třetím ročníku, dítě se specifickou poruchou učení – dyslexií kolem pátého až šestého ročníku základní školy. Tempo může být velmi pomalé po celou dobu čtecího výkonu, postupně se zhoršující, nevyrovnané a kolísavé, postupně se zlepšující, překotné (Žáčková, Jucovičová, 2008).

#### 4.4 Reedukace dyslexie

*„Reedukace ve své podstatě znamená převýchovu, znovu obnovenou výchovu. Označujeme tímto pojmem soubory speciálně pedagogických postupů, metod práce zaměřených na rozvoj porušených nebo nevyvinutých funkcí.“* (Jucovičová, Žáčková, 2004, str. 19). V případě dyslexie by byl přílehlavější název reedukace porušených funkcí potřebných pro čtení, psaní, počítání nebo reedukace percepčně motorických funkcí. Tento proces se tedy zabývá postupným rozvojem, zlepšováním úrovně porušených nebo nevyvinutých funkcí potřebných pro čtení, psaní, počítání. Výsledkem není pouze rozvoj těchto funkcí a vytvoření určité dovednosti, ale také plná či alespoň částečná kompenzace problematiky, plynoucí ze specifických poruch učení.

Jucovičová a Žáčková (2004) zmiňují následující zásady reedukace:

- Reedukace vždy vychází z individuality dítěte, z aktuálního stavu a konkrétních projevů poruchy. Proto neexistuje jednotný postup stejný pro všechny děti. Důležitým předpokladem je kvalitní a komplexní zpráva z pedagogicko-psychologického vyšetření.
- Jedná se o soubor metod, směřujících k odstranění specifických obtíží, nikoli o doučování. Je důležité podporovat schopnost učit se.
- Reedukaci zahajujeme vždy činnostmi na úrovni, kterou dítě s jistotou zvládá. Postupně je obtížnost zvyšována. Takto dítě neodradíme a pozitivně ho motivujeme. Aktuální úroveň, kterou dítě dosahuje při reedukaci, je třeba respektovat i během výuky a hodnocení ve škole. Nerespektování dosažené úrovně fixuje nesprávné postupy, což snižuje výsledný efekt reedukačního procesu.

- Každá reedukace by měla začínat nácvikem percepčně motorických funkcí (tvoří podklad poruchy, činnosti bývají pro děti přitažlivé). Při práci postupujeme od manipulace s konkrétními předměty k jejich zobrazení, až po abstraktní obrazce. Využívá se multisenzorický přístup se zapojením co nejvíce smyslů zároveň (sluch, hmat, zrak i čich) v kombinaci se slovem, pohybem, rytmizací. Dojde tak k snadnějšímu vstřípení do paměti, důkladnějšímu uchování a pohotovějšímu vybavení.
- Je dobré si u každého dítěte připravit jednoduchý individuální program postupu reedukace (cíle, postup, metody, pomůcky) a přibližný časový harmonogram. Vždy si předem promyslíme, na jaké obtíže se ve které lekci zaměříme. Nejvíce efektivní je cílená, individuální reedukační činnost. U závažnějších typů poruch se jedná o dlouhodobou záležitost. Je na místě průběžně vyhodnocovat efekt reedukace, průběžně sledovat a kontrolovat vývoj těchto dětí. Základem úspěchu celého procesu je nejen dostatek odborných znalostí, ale také osobní přístup reedukujícího.

Bartoňová (2012) zmiňuje, že důležitou podmínkou pro osvojení čtecích dovedností je dostatečně rozvinutá oblast vnímání. Porucha těchto funkcí bývá jednou z příčin obtíží se čtením. Všechny poznávací a kognitivní funkce se rozvíjejí od narození člověka. Pojem čtení si můžeme vysvětlit jako dekódování textu složeného z písmen a porozumění.

Pokorná (in Bartoňová, 2012, str. 133) uvádí: *„Dekódování slova závisí na zběhlosti rozpoznat jednotlivé zapsané kódy a přiřazovat jim jejich zvukovou podobu. Význam slova a obsah informace souvisí se znalostmi a zkušenostmi čtenáře. Začátečník nemůže dekódovat a porozumět smyslu čteného současně. Nejdříve se soustředí na dekódování, dekódovaný materiál podrží v paměti a soustředí se na jeho porozumění. Pak opět přepne na další slovo a jeho dekódování. Tak nakonec porozumí textu.“*

Čtení není závislé na inteligenci. Je závislé na kognitivních funkcích. Verbální inteligence umožňuje dříve chápat smysl přečteného. Bez dovednosti zvládnout čtecí techniku není možné další vzdělávání. *„Čtení je aktivita, která uvádí do pohybu sluchové, zrakové, motorické mechanismy a u níž nejde jen o to poznat hlásku, ale porozumět významu slov, zapojuje inteligenci a také zkušenosti jedince.“* (Bartoňová, 2012, str. 133). Z uvedeného vyplývá, že je potřeba zabývat se každou mentální operací nezbytnou pro čtení zvláště (sluchová diferenciací hlásek vyjádřená písmeny, zraková diferenciací znaků, rozlišení

posloupnosti písmen v prostoru a hlásek v čase, pochopení grafického znaku pomocí hlásek – abecední systém psaní, rychlá možnost vyvolání reality pomocí čteného).

Podle Jucovičové a Žáčkové (2008) je pro nácvik čtení nutné, aby dítě rozlišilo i malé detaily a oddělovalo podstatné od nepodstatného. Cíleně zaměřenými hrami a činnostmi lze předejít obtížím v jednotlivých oblastech. Při **rozvoji zrakového vnímání** vždy vycházíme z úrovně konkrétního dítěte, volíme přitažlivou formu, povzbuzujeme, chválíme, postupujeme od vnímání konkrétních předmětů a manipulaci s nimi k jejich znázornění. Dítě by mělo umět vyhledat a třídit předměty podle barvy, velikosti, tvaru, materiálu. **Rozvoj sluchového vnímání** provádíme ve výhodných akustických podmínkách, které postupně ztěžujeme (hudba, více hovořících osob najednou). Využíváme nejprve nepohybující se zdroj zvuku, později i pohybující, řečové i neřečové zvuky. Konkrétně se zaměřujeme na nácvik naslouchání, cvičení sluchové orientace, sluchové paměti, sluchového rozlišování, sluchové analýzy a syntézy, ale i vnímání a reprodukci rytmu.

Na **zapamatování písmen** děti s dyslexií potřebují více času. Rychlost zde bývá na úkor kvality. Běžné výukové postupy buď nestačí vůbec, nebo při nich žáci musejí vynaložit neúměrné množství energie. Tato oblast se řeší takzvaným multisenzorickým přístupem, jehož cílem je vést dítě k aktivní formě osvojování prostřednictvím smyslů co nejefektivněji (někdo si snáze zapamatuje zrakem, jiný sluchem). Pro **rozlišení a fixaci tvarově podobných písmen** využíváme spojení písmene s obrázkem („b“ – babička) nebo znázornění na vlastním těle dítěte (když si stoupneš na řádek ve směru čtení, dopředu máš „b“ – břicho). Pro úspěšné **spojuvání do slabik** a následně slabik do slov je důležitým předpokladem kvalitní znalost jednotlivých písmen. Opět vycházíme ze zásady multisenzorického přístupu (názorné pomůcky, navlékací korálky s písmeny, razítka, propojení s pohybem...). Ke **čtení slov** jsou využívány čtenářské tabulky, speciální záložky či dyslektická okénka (odkrývání či zakrývání části slov). Pro větší přehlednost lze zpřehlednit strukturu slova střídáním zvýrazněné slabiky ve slově (**pole**, **rameno**). Zpočátku volíme slova izolovaná, později krátké texty s jednoduchými větami, výrazným, velkým písmem, decentní ilustrací (aby nezhoršovala orientaci v textu a neodváděla pozornost). Existují i takzvané dyslektické čítanky, které tyto zásady splňují. **Orientaci** v textu cvičíme například vyhledáváním konkrétních slov v textu (uvedených pod článkem). Po celý proces se snažíme co nejvíce předcházet vzniku chyb. V oblasti **porozumění** textu vedeme dítě k ústnímu vyjadřování, vyprávění přečteného. Volíme texty, u kterých jsme si jisti, že jsou pro dítě neznámé. Pro optimální **tempo** podporujeme správnou techniku čtení,

rozvíjíme oslabené percepčně-kognitivní funkce. Důležité je nečinit předčasný nátlak, více prospívá klidný přístup. Čteme krátce a častěji (3-5 minut čtení v jednom celku několikrát denně). Nikdy neporovnáváme dyslektické dítě s ostatními žáky. Lze však porovnávat jednotlivé výsledky konkrétního dítěte a sledovat pokroky. Preferujeme kvalitu před kvantitou (Jucovičová, Žáčková, 2008).

#### **4.5 Sociální důsledky dyslexie**

Podle Matějčka a Vágnerové (2006) obecně specifické poruchy učení mohou sekundárně ovlivňovat prožívání a z něho vyplývající chování dítěte i v jiných situacích. Mohou se stát stresorem, s jehož zátěží se z různých důvodů jedinec nezvládne a nedokáže vyrovnat a cítit se ve škole dobře. Velice těžko snáší neúspěch a to, že i při největším vynaložení úsilí a domácí přípravě se jeho výsledky nerovnjí výsledkům spolužáků. Malý školák velmi těžko chápe důvod intenzivní domácí přípravy, když taková námaha nevede k požadovanému cíli. Podstatný je způsob interpretace obtíží dítětem. Výklad vlastního neúspěchu je úzce vázán na dosažené vývojové úrovni. Stresové zkušenosti jsou zpracovány na základě odpovídající aktuální emoční zralosti a úrovně uvažování. Především v mladším školním věku je vnímání úspěchu do velké míry závislé na hodnocení jiných (významných) lidí. Tyto názory dítě přijímá nekriticky, nezpochybňuje je a plně akceptuje. Pokud přijme, že mu učení nejde, protože je líné a hloupé (je to jeho vina), nemá motivaci k další práci. Sebedůvěru dítěti dodává vědomí emoční akceptace posilované pozitivním hodnocením výkonů a chování (též podporuje víru v možnost zvládnutí budoucích požadavků).

Základy sebehodnocení se vytvářejí již v předškolním věku. Významnou roli hrají proklamovaná očekávání rodičů a jejich představy o možnostech dítěte (pokud jsou tyto možnosti významně horší, než je očekávání rodičů, zvyšuje se nátlak na dítě). V mladším školním věku je identita velkou měrou utvářena výkonem (dítě potvrzuje vlastní hodnotu). Žákovi přestává stačit, že úkol splnil – chce jej vykonat dobře, být oceněn. Normu odvozuje od výkonů ostatních spolužáků nebo standardů určených dospělými. Vědomí rozdílu vlastního výkonu může být pozitivně motivující, ale pouze do jisté míry. Pokud se stanovený cíl nedaří dosáhnout delší dobu, dochází ke zhoršování sebedůvěry. Žákův pohled na výkon se s postupem věku stává objektivnějším. Ke konci mladšího školního věku se začíná uplatňovat hodnocení vrstevníků. Podstatným faktorem je též úroveň kognitivních schopností – v souvislosti se sebehodnocením zejména metakognice (adekvátní ocenění vlastních



schopností a dovedností). Až v pozdějším věku děti začínají chápat, že všichni nemají stejné schopnosti. V souvislosti s dyslexií dochází ve druhé až třetí třídě k uvědomění vlastních problémů se čtením. Matějček a Vágnerová (2006, str. 44) uvádějí, že: *„primární motivací ke srovnání s vrstevníky je potřeba posouzení a potvrzení osobních kompetencí. Srovnání s ostatními, zejména pokud jsou schopnější, vyvolává závist, pocity nespravedlnosti a přispívají k uvědomění vlastních nedostatků, v krajním případě až k propadu sebehodnocení.“*

Střední školní věk s sebou přináší komplexnější, integrovanější a přesnější sebehodnocení. Dítě si uvědomuje kým je a čím je odlišné od ostatních, fixují se i jeho negativní složky (změna je obtížná). Pro dospívání je typická emoční labilita, zhoršená sebejistota a vyšší zranitelnost. Hovoří se o takzvané bazální sebedůvěře. Zejména v případě, že je jedinec neúspěšný, může školní výkon subjektivně ztrácet na významu. Postupem času může začít tyto nedostatky kompenzovat důrazem na jiné schopnosti (někdy i nežádoucí). Pro pozitivní kompenzaci volíme účinný způsob osvojování učiva, který nebude limitován specifickou poruchou. Můžeme se však setkat s obrannými negativními reakcemi (Matějček, Vágnerová, 2006). Někteří si myslí, že se jim negativní zkušenosti podařilo vytěsnit. Pocity neúspěchu a bezmocnosti se však mohou objevit v nečekaných situacích (pohovor, konkurz). Pak může dojít také k reakci na danou situaci, která je však okolím hodnocena jako neadekvátní. (Čedík, Zelinková, 2013).

Celkový postoj ke vzniklým problémům závisí na individuálních faktorech – osobnostní vlastnosti, celková stabilita, odolnost vůči zátěži, emoční podpora rodiny i učitele, sociální pozice mezi vrstevníky (Matějček, Vágnerová, 2006). Čedík a Zelinková (2013, str. 42) ve své publikaci uvádějí: *„Největší vliv má rodina., její podpora, pomoc a především důvěra. Na dalším místě je škola a konkrétní pedagog, který může pomoci nebo uškodit. Hodně studentů vysokých škol uvádělo přibližně toto: Kdybych neměl takovou paní učitelku, nedokončil bych ani základní školu. Kdybych měl jinou češtinářku, ani bych neodmaturoval.“* Pro úspěšné vyrovnání je důležité umět o problémech mluvit, ujasnit si jejich kořeny, souvislosti a následky.

## II. Praktická část

### 5 Výzkumné šetření

#### 5.1 Definice v souladu s legislativou

Ve výzkumném šetření jsme vycházeli z definic uvedených v platných legislativních předpisech.

Podle §16 zákona číslo 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) jsou děti, žáci a studenti se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním označováni jako děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami. Zdravotním postižením se zde rozumí mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování. Zdravotním znevýhodněním pak zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání. Podle §18 téhož zákona může ředitel školy žákům se speciálními vzdělávacími potřebami na doporučení školského poradenského zařízení povolit vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu.

Specifické (vývojové) poruchy učení školská legislativa řadí dle míry závažnosti do kategorie zdravotního postižení (závažnější formy poruchy) a zdravotního znevýhodnění (mírnější formy poruch).

Podle §3 vyhlášky číslo 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí žáků a studentů mimořádně nadaných ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb. je vzdělávání žáků se zdravotním postižením realizováno formou individuální integrace (v běžné škole, případně ve speciální škole zřízené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení), skupinové integrace (třída, oddělení nebo studijní skupina v běžné škole nebo ve škole zřízené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení), vzděláváním ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením nebo kombinací uvedených možností.

Desátá revize Mezinárodní klasifikace nemocí popisuje Specifické vývojové poruchy školních dovedností (F81). Pro účely diplomové práce uvádíme definici Specifické poruchy čtení (F81.0): „*Hlavním rysem je specifické, výrazné narušení vývoje dovedností ve čtení, které nelze přičítat mentálnímu věku, problémům zrakové ostrosti nebo neadekvátnímu*

*způsobu vyučování. Může být postiženo chápání čteného, textu, neschopnost poznávat čtená slova, čtení nahlas a výkon při úkolech, které vyžadují čtení. Ke specifické poruše čtení jsou často přidruženy potíže se psaním, které často přetrvávají až do adolescence, i když ve čtení dochází k určitému pokroku. V anamnéze dětí se specifickou poruchou čtení se často vyskytují specifické vývojové poruchy řeči a mluvy a v běžné řeči lze mnohdy odhalit drobné potíže. Tento teoretický nedostatek je často komplikován špatnou školní docházkou a problémy se sociálním přizpůsobením, zvláště ve vyšších třídách základní školy a na střední škole. Tento chorobný stav se vyskytuje ve všech známých jazycích, ale není jisté, zda jeho frekvence je ovlivněna povahou jazyka a psaného slova.“ (Mezinárodní klasifikace nemocí, 1992, str. 214).*

## **5.2 Cíl diplomové práce**

Cílem diplomové práce je zhodnotit efektivitu vybraných metod výuky prvopočátečního čtení ve vztahu k prevenci rozvoje specifické poruchy učení - dyslexie. Šetření by mělo pomoci ukázat, zda má aplikace konkrétní metody výuky prvopočátečního čtení vliv na četnost výskytu dyslexie u žáků.

## **5.3 Hypotézy**

Dle Gavory (2010) je hypotéza vyvozena z vědecké teorie, která je o daném problému zpracována. Může vzniknout také na základě osobní zkušenosti výzkumníka, jeho pozorování a predikce. Uplatňuje se zde invence a důmyslnost autora. Je stanovena na začátku výzkumu, určuje jeho směr. Výzkum může mít několik hypotéz, všechny by však měly tvořit jeden koherentní celek.

V diplomové práci byly stanoveny následující hypotézy.

**H1** Předpokládáme, že ve třídách vyučovaných metodou Sfumato je nižší výskyt specifické poruchy učení – dyslexie než ve třídách vyučovaných metodou analyticko-syntetickou.

**H2** Předpokládáme, že ve třídách vyučovaných metodou Sfumato se u žáků vyskytuje méně chyb, jsou více motivovaní, dříve a snáze rozumí textu než je tomu v případě metody analyticko-syntetické.

## 5.4 Metodologie

V pedagogickém výzkumu rozlišujeme metody kvalitativní a kvantitativní. Gavora (2010) je definuje takto:

- *Kvantitativní výzkum* pracuje s číselnými údaji. Výzkumník se zde snaží získat odstup od zkoumaných jevů, což zabezpečuje nestrannost pohledu. S jeho pomocí zjišťujeme množství, rozsah, frekvenci výskytu jevů, které je pak možné počítat, vypočítat jejich průměr, vyjádřit je v procentech nebo použít další metody matematické statistiky.
- *Kvalitativní výzkum* svá zjištění uvádí ve slovní podobě. Výzkumník se snaží o sblížení se zkoumanými osobami, proniknutí do situací, aby jim porozuměl a mohl je popsat. Jedná se o výstižný, plastický a podrobný popis. Nelze však podle něho mechanicky shrnout a sečítat a závěry ze získaných údajů široce zobecňovat.

Hendl (2005) popisuje tak zvaný výzkum smíšený, v němž se míchají kvantitativní a kvalitativní metody, techniky nebo paradigmaty v rámci jedné studie. „*S tím, jak se upevnila pozice kvalitativního výzkumu a zároveň se uznala komplementarita obou přístupů, se začali metodologové také více věnovat jejich kombinování. V praxi používali výzkumníci smíšené přístupy odedávna.*“ (Hendl, 2005, str. 60). Pro praktickou část diplomové práce byla zvolena kombinace následujících kvantitativních a kvalitativních výzkumných metod.

### 5.4.1 Rozhovor

Vedení kvalitativního rozhovoru vyžaduje mimo vědeckých poznatků také jisté dovednosti, citlivost, koncentraci, interpersonální porozumění a disciplínu. Ve většině případů je třeba si předem promyslet obsah otázek, jejich formu, pořadí, uvážit délku rozhovoru. Je důležité si uvědomit situovanost otázek v čase. Nejvhodnější je začít otázkami týkajícími se přítomnosti. Ty pak můžeme využít jako oporu pro otázky k minulosti. Otázky týkající se budoucnosti jsou vždy nejvíce spekulativní. Vyjasnění typů otázek pomáhá naplánovat interview a pořadí otázek (Hendl, 2005).

Podle Pattona (in Hendl, 2005) neexistuje všeobecně fixní pravidlo pro řazení otázek. Nejvhodnější však bývá začínat těmi, které se týkají neproblémových skutečností – současné aktivity, zkušenosti, chování jedince. Podnítí dotazovaného k popisnému hovoru. V další fázi rozhovoru se snažíme získat informace o názorech, pocitech vztahujících se k popsaným

akcím. Mezi dotazovaným a tazatelem by měla být vytvořena atmosféra důvěry. Identifikační a demografické otázky (týkající se rutinních záležitostí - věk, vzdělávání, zaměstnání, plat a podobně) bývají pro dotazovaného poměrně nudné, někdy mohou být i nepříjemné. Je vhodné je klást nenápadně během rozhovoru, nebo zařadit až na konec.

Jedním z typů kvalitativního rozhovoru je **rozhovor pomocí návodu**. V tomto případě vytváříme seznam otázek či témat, které je nutné při interview probrat. Pak je jen na tazateli, jakým způsobem a v jakém pořadí získá informace. Tento typ umožňuje výzkumníkovi provést rozhovory s několika lidmi strukturovaněji a ulehčuje jejich srovnání. Nejprve si stanovíme hlavní témata, ke kterým postupně dopíšeme všechny vedlejší okruhy, které nás budou zajímat. Poté uspořádáme oblasti zájmu ve vhodném pořadí (citlivá a nejdůležitější témata se doporučuje umístit ke konci rozhovoru), rozmyslíme si pořadí otázek, zamyslíme se nad jejich formulací. Promyslíme si vhodné prohlubující otázky (Hendl, 2005).

#### 5.4.2 Dotazník

Podle Gavory (2010) je nejfrekventovanější kvantitativní metodou pro získávání údajů dotazník. Primárně je tato metoda určena k hromadnému získávání dat. Pro racionálně naplánovaný výzkum by měl mít dotazník jasně stanovený cíl. Měl by mít promyšlenou strukturu. Obvykle se skládá ze tří následujících částí.

- *Část vstupní* zahrnuje základní informace (název a adresa instituce zadávající dotazník, nebo jméno autorů dotazníku). Dále se zde nachází vysvětlení, cíle a význam respondentových odpovědí při řešení dané problematiky, čímž také motivujeme respondenta k pečlivému vyplnění a v případě zasílaného dotazníku i k jeho vrácení. V rámci vstupní části také uvádíme srozumitelné a jasné pokyny, jak jej vyplnit. Součástí může být ilustrativní ukázka.
- *Část druhá* obsahuje samotné otázky. Na prvním místě by se měly nacházet otázky jednodušší a přitažlivější, abychom respondenta neodradili. Uprostřed se řadí otázky náročnější a méně zajímavé. Ke konci je vhodné umístit dotazy faktografické a důvěrnější.
- *Třetí část* by měla zahrnovat poděkování respondentovi za spolupráci.

Typy otázek se dělí podle stupně otevřenosti. Realizovány jsou otázky uzavřené (nabízí hotové alternativní odpovědi), polouzavřené (navrhují nejprve alternativní odpověď a následně vysvětlení nebo objasnění v podobě otevřené otázky) a otevřené (nasměřují

na tázaný jev, neurčuje mu ale alternativní odpovědi). Dále se můžeme setkat s otázkami škálovými (odstupňované hodnocení jevu). Typy lze kombinovat. Mimo jiné tento postup zvyšuje pozornost respondenta a vyvádí jej ze stereotypu. Dotazník můžeme donést respondentům osobně a vyčkat na jeho vyplnění, druhá situace je stejná s rozdílem, že respondenti po vyplnění dotazník zašlou výzkumníkovi. Třetí situací je zaslání dotazníku poštou.

V ideálním případě je požadována návratnost 75%. Často však bývá tento podíl obtížný k dosažení a jsou připouštěny i nižší hodnoty. Při zaslání je vhodné přiložit také průvodní dopis, kde výzkumník vysvětluje, proč prosí respondenta o vyplnění a vrácení. Zároveň zde uvádí, do kdy je třeba dotazník vrátit.

## **5.5 Postup při získávání dat a charakteristika výzkumného vzorku**

Výzkum pro diplomovou práci je rozdělen na dvě části – dotazníkové šetření a rozhovor.

V květnu 2013 bylo prostřednictvím elektronické pošty opakovaně osloveno 52 základních škol, majících zkušenost s aplikací metody Sfumato. Některé školy byly pro získání doplňujících informací kontaktovány i telefonicky. Z celkového počtu vyplněný dotazník poskytlo 20 základních škol. V září 2013 jsme oslovili čtyři pedagogy, mající zkušenost s metodou Sfumato i analyticko-syntetickou metodou.

**V první části** výzkumného šetření (dotazníkové šetření) je do výzkumného vzorku zahrnuto 20 základních škol, vybraných záměrně na základě zkušenosti s aplikací metody Sfumato. Zaměřili jsme se zde na žáky první, druhé, třetí a čtvrté třídy školního roku 2012/2013. Výzkumný vzorek celkem zahrnuje 128 tříd (2736 žáků) vyučovaných Sfumatem, metodou analyticko-syntetickou nebo genetickou metodou. Vzhledem k velikosti vzorku v zastoupení jednotlivých metod jsme se do výzkumných hypotéz rozhodli zahrnout pouze metodu Sfumato a metodu analyticko-syntetickou. Pro úplnost bude zmíněn též vzorek metody genetické, který je však v porovnání s druhými o poznání menší.

**Ve druhé části** výzkumného šetření (kvalitativní rozhovor) byly realizovány rozhovory se čtyřmi pedagogy základních škol, mající zkušenost s aplikací metody analyticko-syntetické a Sfumata za účelem jejich komparace.

## **5.6 Interpretace dat - dotazníkové šetření**

V následujícím textu naleznete popis získaných dat z dotazníkového šetření škol.

První část výzkumu se odehrávala od května do září roku 2013. Pro dotazníkové šetření byly školy osloveny prostřednictvím elektronické pošty, případně doplňkově telefonicky. Současně byl zaslán průvodní dopis s jasnými instrukcemi pro jeho vyplnění. Dotazník s pokyny naleznete v příloze č. 1.

Níže jsou uvedeny tabulky s podrobnými počty žáků v jednotlivých třídách v zastoupení jednotlivých metod výuky čtení – horizontální dělení rozlišuje ročníky od první do čtvrté třídy základní školy a celkový součet v dolní části, vertikální dělení uvádí celkové počty žáků ve třídách a počty žáků SPU1 a SPU2. Pro vysvětlení označení SPU1 a SPU2 poslouží následující vysvětlení:

- **Počet SPU 1** uvádí počet žáků s diagnostikovanou dyslexií v míře zdravotního postižení (žák je individuálně integrován).
- **Počet SPU 2** uvádí počet žáků s diagnostikovanou dyslexií v míře zdravotního znevýhodnění (žák není vzděláván formou individuální integrace, může mít například zpracovaný individuální plán, nebo je jeho porucha zohledňována jiným způsobem).

### 5.6.1 Analyticko-syntetická metoda

Metoda:	Analyticko-syntetická		Počet žáků ve třídách
	SPU 1	SPU 2	
1. třídy	4	0	19
	2	0	23
	0	0	27
	0	0	25
	0	0	23
	0	0	23
	0	0	22
	0	0	27
	0	0	18
2. třídy	0	0	24
	0	0	21
	0	0	23
	0	1	27
	0	0	23
	2	0	25

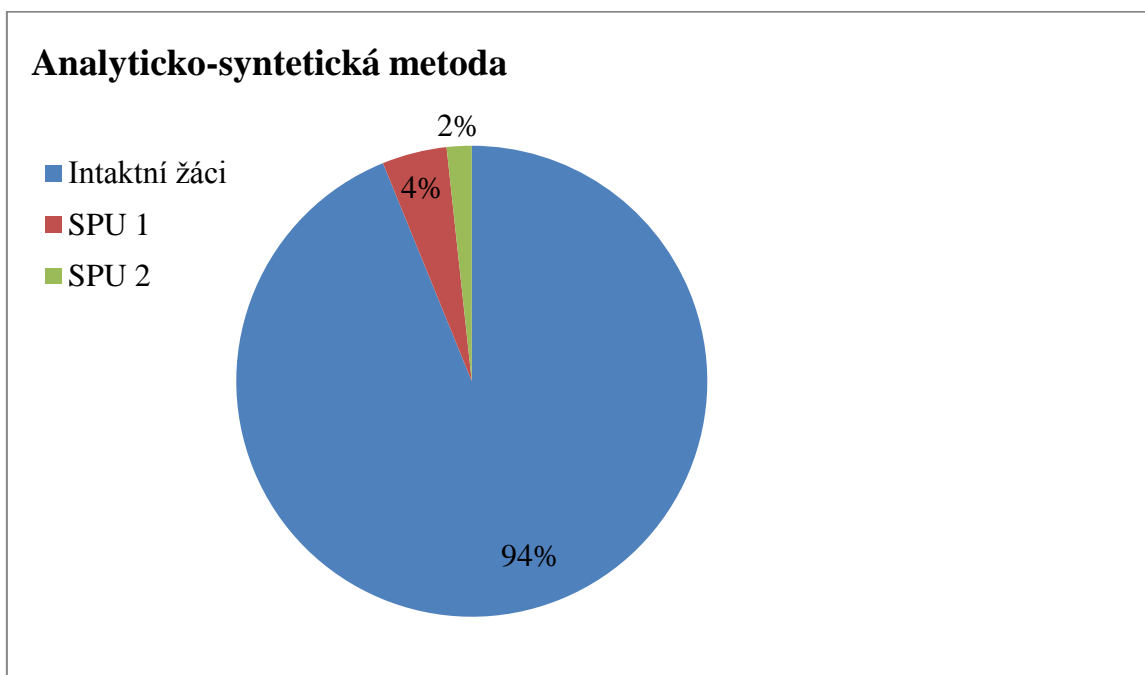
	0	0	22
	0	0	23
	2	0	26
	2	0	26
	0	0	24
	1	3	31
	5	0	22
	2	0	32
	0	0	19
	1	0	21
	3	1	23
	0	0	24
	0	0	17
	0	0	10
	3	1	21
	3	1	25
<b>3. třídy</b>	0	0	25
	1	0	32
	1	0	17
	4	0	22
	3	0	23
	0	0	26
	1	0	21
	1	0	21
	2	0	19
	4	0	23
	0	6	24
	1	0	25
	1	0	27
	0	1	10
	0	0	18
	0	0	25
	0	2	23
	0	1	20
	0	1	19
	0	1	10
<b>4. třídy</b>	3	1	23
<b>Celkem</b>	<b>52</b>	<b>20</b>	<b>1169</b>

*Tabulka 1 Analyticko-syntetická metoda*



Tabulka 1 popisuje početní zastoupení žáků SPU1 a SPU2 v jednotlivých třídách vyučovaných metodou analyticko-syntetickou. V případě analyticko-syntetické metody výzkumný vzorek obsahuje 52 tříd (1 169 žáků), z toho celkový počet žáků s diagnostikovanou dyslexií v míře zdravotního postižení činí 52 a počet žáků s diagnostikovanou dyslexií v míře zdravotního znevýhodnění 20.

Pro větší přehlednost a porovnání poslouží procentuelní vyjádření sečtených výsledných hodnot pomocí koláčového grafu.



**Graf 1** Analyticko-syntetická metoda

V grafu 1 můžeme vidět procentuelní zastoupení žáků SPU1 a SPU2 v celkovém počtu žáků výzkumného vzorku analyticko-syntetické metody. Z něho vyplývá, že ve vztahu ke vzorku oslovení ředitelé základních škol vykazali 4% žáků s diagnostikovanou dyslexií v míře zdravotního postižení a 2% žáků s diagnostikovanou dyslexií v míře zdravotního znevýhodnění vyučovaných metodou analyticko-syntetickou.

### 5.6.2 Metoda Sfumato

Metoda:	Sfumato		Počet žáků ve třídách
	SPU 1	SPU 2	
	0	0	22
	0	0	22
	2	0	22

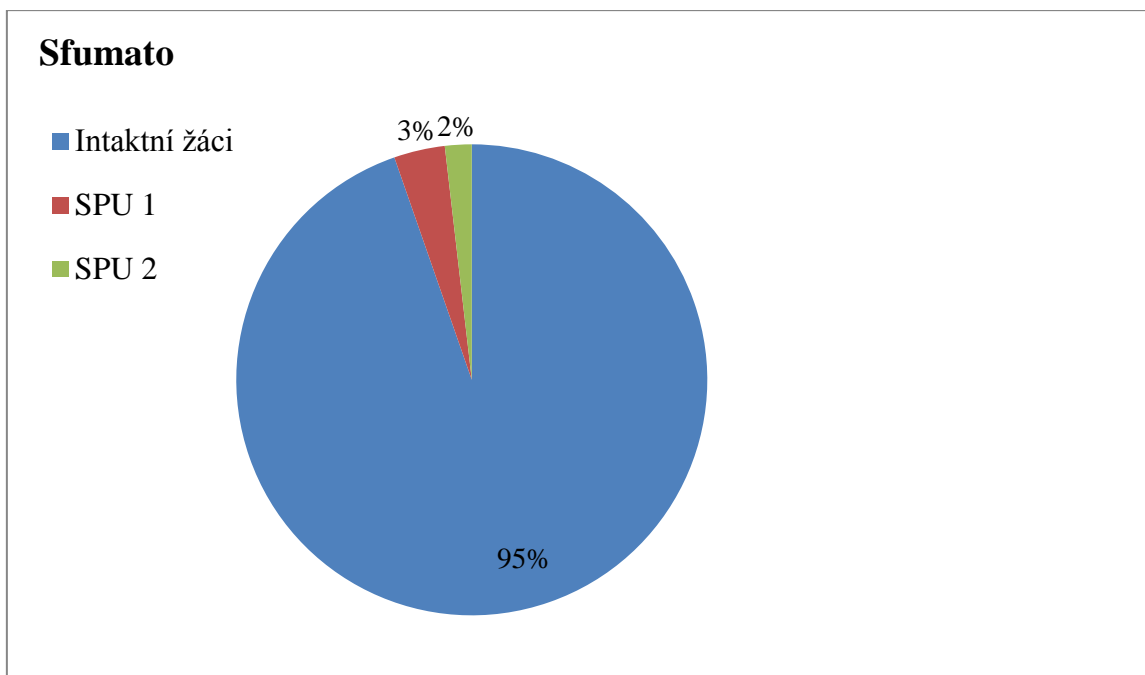
1.třída	0	0	24
	0	0	24
	0	0	24
	2	0	19
	0	0	21
	0	0	22
	0	0	24
	0	0	29
	0	0	29
	1	0	23
	3	0	23
	0	0	15
	0	0	16
	0	0	17
	0	0	9
	0	0	25
	0	0	19
	0	0	18
	2.třída	1	1
5		0	19
5		0	19
1		0	23
1		0	19
0		0	24
0		4	24
0		0	16
0		2	28
0		2	28
0		0	12
0		0	7
0		0	11
1		0	12
0		0	18
0		0	29
		1	0
	0	0	20
	0	0	18
	1	0	18
	0	1	20
	4	3	17

<b>3.třídy</b>	0	2	18
	0	0	20
	1	0	25
	2	0	25
	0	0	9
	0	0	15
	0	0	21
	0	0	22
<b>4.třídy</b>	2	2	18
	1	1	17
	4	1	24
	1	2	30
	1	0	27
	1	1	21
	0	0	21
	1	0	24
<b>Celkem</b>	42	22	1200

*Tabulka 2 Metoda Sfumato*

Tabulka 2 popisuje početní zastoupení žáků SPU1 a SPU2 v jednotlivých třídách vyučovaných metodou Sfumato. V případě metody Sfumato výzkumný vzorek zahrnuje 59 tříd (1 200 žáků), z tohoto celkový počet žáků s diagnostikovanou dyslexií v míře zdravotního postižení činí 42 a počet žáků s diagnostikovanou dyslexií v míře zdravotního znevýhodnění 22.

Pro větší přehlednost a porovnání poslouží procentuelní vyjádření sečtených výsledných hodnot pomocí koláčového grafu.



**Graf 2 Metoda Sfumato**

V grafu 2 můžeme vidět procentuelní zastoupení žáků SPU1 a SPU2 v celkovém počtu žáků výzkumného vzorku metody Sfumato. Z něho vyplývá, že ve vztahu ke vzorku oslovení ředitelé základních škol vykazovali 3% žáků s diagnostikovanou dyslexií v míře zdravotního postižení a 2% žáků s diagnostikovanou dyslexií v míře zdravotního znevýhodnění vyučovaných metodou Sfumato.

### 5.6.3 Genetická metoda

V případě genetické metody se nám podařilo získat data ze 17 tříd oslovených základních škol (367 žáků). Z důvodu značného rozdílu velikosti výzkumného vzorku v porovnání s ostatními metodami jsme se rozhodli nezařadit genetickou metodu do shrnutí, celkového hodnocení a výzkumných hypotéz. Výsledné hodnoty jsou však velmi zajímavé a domníváme se, že by bylo na místě realizovat hlubší výzkumné šetření i v případě této metody.

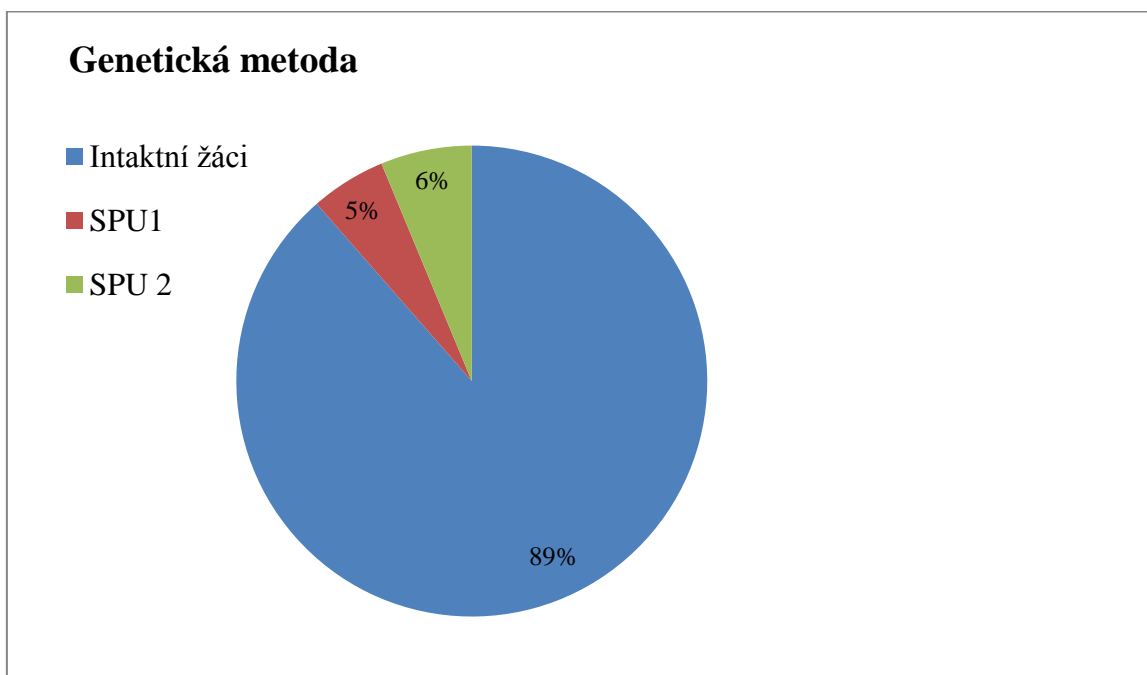
Metoda:	Genetická		celkem
	SPU 1	SPU 2	
1. třídy	0	0	26
	0	0	18
	0	0	25
2. třídy	0	2	27

	1	2	24
	2	3	25
	0	0	22
	0	1	16
3.třídy	0	5	25
	0	2	19
	1	2	22
	2	0	25
4.třídy	4	4	17
	2	2	23
	4	0	18
	2	0	20
	1	0	15
<b>Celkem</b>	19	23	325

**Tabulka 3** Genetická metoda

Tabulka 3 popisuje početní zastoupení žáků SPU1 a SPU2 v jednotlivých třídách vyučovaných genetickou metodou. V případě genetické metody výzkumný vzorek obsahuje 17 tříd (367 žáků), z tohoto celkový počet žáků s diagnostikovanou dyslexií v míře zdravotního postižení činí 19 a počet žáků s diagnostikovanou dyslexií v míře zdravotního znevýhodnění 23.

Pro větší přehlednost a porovnání poslouží procentuelní vyjádření sečtených výsledných hodnot pomocí koláčového grafu.



### **Graf 3 Genetická metoda**

V grafu 3 můžeme vidět procentuelní zastoupení žáků SPU1 a SPU2 v celkovém počtu žáků výzkumného vzorku genetické metody. Z něho vyplývá, že ve vztahu ke vzorku oslovení ředitelé základních škol vykazali 5% žáků s diagnostikovanou dyslexií v míře zdravotního postižení a 6% žáků s diagnostikovanou dyslexií v míře zdravotního znevýhodnění vyučovaných genetickou metodou.

#### **5.6.4 Závěr dotazníkového šetření a shrnutí**

Na začátku byla stanovena následující hypotéza, jejíž platnost byla ověřována výsledky dotazníkového šetření:

**H1 Předpokládáme, že ve třídách vyučovaných metodou Sfumato je nižší výskyt specifické poruchy učení - dyslexie než ve třídách vyučovaných metodou analyticko-syntetickou.**

K hypotéze 1 se váží hodnoty tabulky číslo 1 a 2, které uvádějí počty žáků se specifickou poruchou učení – dyslexií v míře zdravotního postižení a zdravotního znevýhodnění v jednotlivých třídách, dále pak výsledné hodnoty jejich součtů. Pro přehlednost, možnost porovnání a zhodnocení je zde důležitý graf číslo 1 a 2, kde můžeme vidět procentuelní zastoupení žáků s diagnostikovanou specifickou poruchou učení – dyslexií v míře zdravotního postižení a zdravotního znevýhodnění vzhledem k celkovému počtu žáků vyučovaných dle jednotlivých čtecích metod.

Ve výzkumném vzorku analyticko-syntetické metody se vyskytlo 4% žáků s diagnostikovanou dyslexií v míře zdravotního postižení a 2% žáků s diagnostikovanou dyslexií v míře zdravotního znevýhodnění. V případě metody Sfumato se vyskytlo 3% žáků s diagnostikovanou dyslexií v míře zdravotního postižení a 2% žáků s diagnostikovanou dyslexií v míře zdravotního znevýhodnění.

Z výše uvedeného vyplývá, že ve zkoumaných třídách, vyučovaných metodou Sfumato je o 1% méně žáků s diagnostikovanou dyslexií v míře zdravotního postižení, než je tomu ve zkoumaných třídách vyučovaných analyticko-syntetickou metodou. Žáci s diagnostikovanou dyslexií v míře zdravotního znevýhodnění se objevili ve stejném procentuelním zastoupení 2% u obou metod.

**Hypotéza byla tedy částečně potvrzena.**

## 5.7 Interpretace dat - rozhovor

V následujícím textu naleznete popis získaných dat z rozhovorů s pedagogy.

Tato část výzkumného šetření byla realizována v říjnu a listopadu 2013. Zaměřuje se na kvalitativní zhodnocení efektivity metody Sfumato v porovnání s metodou analyticko-syntetickou prostřednictvím rozhovoru. Pro účely diplomové práce byli osloveni čtyři pedagogové aplikující metodou Sfumato. Všichni dotazovaní mají předchozí zkušenost s analyticko-syntetickou metodou a mohou tedy komparovat získané zkušenosti. Z jednotlivých rozhovorů byl vyhotoven záznam hlasu a následně jeho přepis. Pro všechny rozhovory bylo vždy zajištěno dostatečné soukromí a časový prostor.

Rozhovor se zaměřuje na porovnání tří zásadních oblastí: motivace, chybovost a porozumění. Plnou strukturu pro rozhovor naleznete v příloze č. 2.

V úvodu je třeba zmínit, že praxe respondentů v oblasti metody Sfumata a metody analyticko-syntetické je značně diferencovaná. Oslovení pedagogové vycházejí ze svých aktuálních zkušeností, problematiku hodnotí subjektivně. Z tohoto důvodu získané informace nelze zcela komparovat a ani vyloučit riziko určité míry zkreslení. Pro větší objektivitu by oblast zasloužila hlubší šetření.

### 5.7.1 Respondentka 1

Respondentka 1 vyučuje v malé městské škole, poskytující vzdělání 230 žákům v prvním až devátém postupném ročníku. Škola nemá žádnou specializaci, umožňuje vzdělávání všem dětem s ohledem na jejich možnosti a schopnosti.

Pedagogickou činnost na prvním stupni základní školy respondentka vykonává již devatenáct let. Z minulosti má praktickou zkušenost s analyticko-syntetickou metodou. Se Sfumatem má dvouletou zkušenost. Níže naleznete její pohled a zkušenosti ve vybraných oblastech.

#### *Motivace*

Z hlediska motivace popisuje jako jednoznačně výhodnější metodu Sfumato. Učební materiály považuje pro děti za velmi atraktivní – mají možnost aktivovat všechny svoje smysly. Velkou výhodou ve srovnání s metodou analyticko-syntetickou je pomalejší a volnější tempo, kdy si žáci stihnou každé písmeno dostatečně „ohmatat“, nejsou ve stresu a nezmatkují. Každému dítěti může vyhovovat jiný styl učení. V metodě Sfumato je však

dostatek prostoru k tomu, aby každý žák našel, co mu nejvíce vyhovuje, jak si písmenko osvojí nejlépe a nejsnadněji. Tato skutečnost pak ve velké míře eliminuje případný vznik obtíží v osvojování čtení.

### *Chybovost*

Chybovost žáků je prý minimální. Ve srovnání s analyticko-syntetickou metodou se zcela eliminovaly výrazné chyby typu: učitel ukáže na písmena „s“ a „a“, žák je spojí a vysloví jako „mu“. V metodě Sfumato, kdy se písmeno drží, dokud se nenačte další, k tomuto ani nemůže docházet. Zhruba u tří dětí se objevilo zrcadlové otáčení písmen, což však cíleným působením zanedlouho vymizelo. Hodně se hovoří o tom, zda nemají děti problémy s rozlišováním krátkých a dlouhých hlásek. Podle respondentky, pokud pedagog metodu správně aplikuje a dbá na dodržení poměrných délek, nemají žáci v této oblasti výraznější obtíže. V případě analyticko-syntetické metody se často setkávala s vynecháváním písmen a slabik. U Sfumata nikoliv. Problémy prý nečiní ani pravo levá orientace. Celkově v oblasti chybovosti hodnotí jako výhodnější metodu Sfumato.

### *Porozumění*

Lepší porozumění podle respondentky metoda Sfumato spíše nepřináší. Kvalitu porozumění více přisuzuje individuální péči jednotlivců a na co se žák více zaměřuje. Pokud se plně soustředí na techniku, uniká mu obsah čteného. Ale tím, že si děti techniku lépe a snáze osvojují, na jednu stranu pak i lépe rozumí. Důležitým mezníkem je též atraktivita textu.

Žáci, vyučovaní Sfumato metodou, mají pestřejší slovní zásobu. Materiály paní doktorky Navrátilové nabízejí u každého písmene širokou škálu slov, se kterými může učitel pracovat a se kterými by se děti takto brzy setkaly velice zřídka. Podle respondentky je pracovní sešity Sfumata mnohem více podněcují k tvořivosti oproti metodě předešlé (i estetický zážitek). Nesmíme zde však opomenout vliv podnětů rodinného prostředí na žáka, kde může absentovat kvalitní komunikace. U takového žáka jsou prý ve slovní zásobě rozdíly znatelné bez ohledu na aplikovanou metodu.

## **5.7.2 Respondentka 2**

Respondentka 2 učí na základní škole městského typu, která nabízí plné devítistupňové vzdělání. V současnosti se zde vzdělává 260 žáků.



Na prvním stupni základní školy vyučuje již dvacet dva let. V minulosti využívala metodu analyticko-syntetickou. Metodou Sfumato učí třetím rokem. Níže naleznete její pohled a zkušenosti ve vybraných oblastech.

#### *Motivace*

Respondentka jako více motivující označuje metodu Sfumato. Zahrnuje totiž spoustu výtvarných a tvořivých činností, což žáky zaujme daleko více, než jen „sedět v lavici a něco se učit“. Tím pádem se dětem čtení prostřednictvím této metody i lépe a rychleji osvojuje.

#### *Chybovost*

Díky pomalému a klidnému tempu v prvním pololetí prý vůbec nebylo znát, že by se zde dítě s dyslexií mohlo objevit. Postupným zrychlováním, kdy už téměř všechny děti četly plynule, měla na konci druhé třídy obtíže jedna dívka, která nechybovala, ale oproti ostatním četla pomaleji. U dětí, kde se vyskytovat problémy začaly, bylo následně odhaleno nedodržení zásad metody při domácí přípravě s rodiči (neskládali písmena do tabulky a tak podobně). Těmto žákům se pak začala písmena trochu plést. Není tedy dobré podceňovat domácí přípravu. Občas se prý vyskytuje problém s dodržáním krátkých a dlouhých písmen při psaní. Výraznější chybovost však nezaregistrovala u žádného žáka. U analyticko-syntetické metody se prý chyby vyskytovaly podstatně častěji. Vždy se objevily dvě až tři děti, u kterých byly patrné sklony k dyslexii již na konci první třídy. Pravidlem bylo zaměňování písmen, vynechávání písmen při psaní a dvojité čtení.

#### *Porozumění*

Tím, že metodika Sfumato nabízí spoustu možností, jak mohou děti text interpretovat samy (dramatická výchova, divadlo), porozumění textu je pro ně jednodušší, než když pouze čtou ze slabikáře.

Žáci mají širší slovní zásobu díky tomu, že čtou rádi a s chutí. Respondentka prý zatím nezažila, že by některé dítě, vyučované Sfumatem četlo nerado, což se ve slovní zásobě odráží výrazným způsobem. Má pocit, že metoda vyhovuje všem dětem a zatím v ní nenachází chyby.

### **5.7.3 Respondentka 3**

Respondentka 3 učí na základní škole městského typu, kde se v devíti stupních vzdělává až 530 žáků.

Na prvním stupni vyučuje pět let. V předešlé době vyučovala jeden rok metodou analyticko-syntetickou. Se Sfumatem má zkušenost již čtyři roky. Jednu ze tříd, vyučovaných Sfumatem tvořili žáci s odlišným mateřským jazykem (11 žáků z celkového počtu 19). Níže naleznete její pohled a zkušenosti ve vybraných oblastech.

### *Motivace*

Respondentka označuje jako více motivující metodu Sfumato. Je zde prý dostatek prostoru na vysvětlování, děti si vzájemně pomáhají, komunikují mezi sebou, což se pozitivně promítá i do vztahové roviny. Pozoruje snadnější osvojení techniky čtení. Metoda je prý celkově pomalejší, s každým písmenem se dostatečně dlouho pracuje. Děti pak nemají problémy s jejich záměnou. Sfumato takto předchází vzniku počátečních čtecích obtíží.

### *Chybovost*

V porovnání oblasti chybovosti se u Sfumata objevovalo méně chyb, čtení bylo znatelně plynulejší. U analyticko-syntetické metody se často vyskytovaly chyby související s nedostatečným osvojením psané podoby písmene. Za problematické a obtížné pro čtenáře začátečníky zde považuje rozdělování slova na slabiky a určování jejich délky hned na počátku procesu, kdy prý děti nejsou ještě dostatečně zralé. U metody Sfumato se dbá na to, aby tvarově podobná písmena nebyla při výuce řazena blízko u sebe proto, aby se dětem nepletla, jako tomu tak bývá u metody analyticko-syntetické, kde se prý záměna písmen vykytovala často. Děti se totiž učí velký počet písmen v krátkém čase a nestihnou si je jednotlivě dostatečně osvojit. U Sfumata je prostor též pro logopedická cvičení – děti se učí, jak správně nastavit pusku a jazyk, aby bylo písmeno správně vyslovováno, což u analyticko-syntetické metody chybí (hodně závisí na daném učiteli). Orientace v textu je prý složitá pro děti obou metod. Avšak učebnice a pracovní sešit Sfumata je tak dobře koncipován, že se žáci v živé abecedě neztrácejí. Neobjevovaly se problémy s pravo-levou orientací ani s pokyny typu „na druhém/třetím řádku ukaž...“, oproti analyticko-syntetické metodě, kde jsou pro děti materiály méně přehledné. Příjemné překvapení při vyučování Sfumatem pro ni bylo bezproblémové dodržování pořadí písmen, což se u předchozí metody jevílo jako problematické.

### *Porozumění*

Tím, že se u Sfumata učí číst hned celé slovo, děti jim pak i lépe rozumí. U analyticko-syntetické metody, kdy se slova slabikují, děti často nevěděly, kde slovo začíná a kde končí a nedovedly si rovnou uvědomovat jeho význam.

Metoda Sfumato, podle respondentky, klade velký důraz na rozvoj slovní zásoby. K jednotlivým písmenům jsou v metodice vytvořeny pohádkové příběhy, kde se děti mohou setkat s obrovským počtem slov, které by běžně neznaly. Navíc je vše podáno zajímavou a pro ně zábavnou formou. S poznatky se pak dá neustále pracovat, hrát si se slovy – nahrazovat je jinými a podobně.

#### **5.7.4 Respondentka 4**

Respondentka 4 působí na základní škole městského typu. V současnosti tato škola poskytuje devítistupňové vzdělání až 260 žákům.

Na prvním stupni základní školy vyučuje dvacet let. Zkušenosti má s metodou analyticko-syntetickou. Sfumatem vyučuje třetím rokem. Níže naleznete její pohled a zkušenosti ve vybraných oblastech.

##### *Motivace*

Metodu Sfumato si prý ona i žáci mnohem více užijí, více je baví a motivuje k aktivní činnosti. Oproti analyticko-syntetické metodě je zde spousta netradičních úkolů a her, kde se mohou volně projevit (volají a křičí písmeno). Žáci se pak více uvolní a daleko více se v hodinách angažují. Při Sfumato metodě jdou do činností s větším nadšením, nezažívají stereotyp, díky čemuž baví metoda i děti, které se již naučily číst.

##### *Chybovost*

Podle respondentky metoda Sfumato dokáže „podchytit“ slabší děti a zabránit tak začátečnickým čtecím obtížím. Úspěšnost procesu přisuzuje také domácí práci s rodiči. Pokud žák v případě analyticko-syntetické metody udělá chybu a uvědomí si ji, k místu v textu se vrací. V horším případě chybu ani nezaznamená. U metody Sfumato v problematickém místě pouze zpomalí, načítá písmeno delší dobu, ale nechybují (děti čtou sice pomaleji, zato s menší chybovostí). Slovní analýza a syntéza prý přichází klidným tempem naprosto přirozeně. Záměna tvarově podobných písmen se díky systematickému pořadí písmen neobjevila zatím nikdy. Při sborovém čtení je nutno sledovat, zda každý čte všechna písmena a slabiky a v případě jakéhokoli vynechávání žáka včas odchytit. Stává se, že se totiž introvertním dětem nechce tolik „volat“. Dvojí čtení se nevyskytuje. Opakování slova má pouze významový charakter (uvědomění si, co slovo znamená). U analyticko-syntetické metody se často objevovala záměna tvarově podobných písmen a vynechávání, dvojí čtení, „zadrhávání“ v textu, přesmyky slabik a čtení ve špatném pořadí.

## *Porozumění*

Oblast porozumění hodnotí za kvalitnější v případě Sfumata. Pracovní materiály disponují řadou pohádek, které značně obohacují slovní zásobu žáků. Objevují zde slova, která dosud neznali, rozumí pak i složitějšímu textu. Pro pedagoga je zde ke každému písmenu připraven široký seznam slov, se kterými může pracovat. V analyticko-syntetické takto podnětný materiál chybí.

### **5.7.5 Závěry z rozhovorů a shrnutí**

Na začátku byla stanovena následující hypotéza, která je ověřována výsledky rozhovorů:

**H2 Předpokládáme, že ve třídách vyučovaných metodou Sfumato – Splývavé čtení se u žáků vyskytuje méně chyb, jsou více motivovaní, dříve a snáze rozumí textu než je tomu v případě metody analyticko-syntetické.**

Dotazovaní se jednoznačně shodují, že v oblasti motivace je výhodnější metoda Sfumato. Učební materiály i postupy Sfumata jsou realizovány pro žáky atraktivní hravou formou, což významně podněcuje aktivitu a zvyšuje míru jejich angažovanosti v hodinách. Jako velké pozitivum bylo zmíněno též pomalejší tempo a dostatečný časový prostor pro osvojení jednotlivých písmen. Tato skutečnost podle dotazovaných již sama o sobě eliminuje vznik počátečních čtecích obtíží.

Ze zkušeností dotazovaných se v případě metody Sfumato vyskytuje méně chyb. Pomalejší tempo dává dostatečný prostor pro „načtení“ písmena a čtení se tak stává plynulejším. Metodicky systematické řazení písmen (tvarově výrazně odlišných) eliminuje jejich zaměňování. Dvojí čtení se prý nevyskytuje vůbec. Dotazovaní nezaznamenali problémy ani v dodržení pořadí písmen, oblasti pravolevé orientace či orientace v textu. U metody analyticko-syntetické se dle zkušeností dotazovaných vyskytovaly chyby podstatě častěji. Mezi nejčastější patřilo vynechávání písmen, záměna písmen tvarově podobných, přesmyky, zadrhávání a dvojí čtení. Objevila se zde kritika nepřehlednosti učebních materiálů a rychlého tempa, kdy se žáci učí přílišné množství písmen najednou v krátkém čase.

Hodnocení oblasti porozumění nebylo jednoznačné. Dotazovaní se často odkazovali na rozdílné vlivy a podnětnost rodinného prostředí. Jako velké pozitivum v případě metody Sfumato vyzdvihují nabídku široké slovní zásoby vytvořené ke každému písmenu (pohádkové příběhy, hry). Žáci se pak mohou zábavnou formou seznámit se slovy,

se kterými by se za běžných okolností setkali zřídka nebo vůbec. Oproti metodě analyticko-syntetické sledují též kladný fakt, že žák čte ihned celé slovo, dobře rozlišuje jeho začátek a konec, což může činit potíže při metodě analyticko-syntetické.

Z výše uvedeného, na základě individuálních zkušeností dotazovaných vyplývá, že ve třídách vyučovaných metodou Sfumato se u žáků vyskytuje méně chyb a jsou více motivovaní k činnostem. Ze získaných informací nelze zcela potvrdit, že žáci vyučovaní metodou Sfumato dříve a snáze rozumí textu než je tomu v případě metody analyticko-syntetické.

**Hypotéza 2 byla částečně potvrzena.**

## Závěr

Specifické poruchy učení žáka velmi snadno předurčí k zážitku permanentního neúspěchu ve škole. Tento fakt se pak velmi negativně podepisuje na jeho postoji ke školnímu prostředí a vzdělávání vůbec. Dostatečná informovanost a orientace pedagogů v problematice specifických (vývojových) poruch učení by mohla pomoci předejít negativním dopadům na žáka nejen v sociální oblasti. V současnosti je často skloňován pojem „individuální“. Individuem je každý žák, bez ohledu na to, zda má či nemá ve své dokumentaci uvedenou tu či onu diagnózu. Každý z nich má vlastní styl učení, potřebuje si danou věc „osahat“ a následně osvojit vyhovujícím způsobem. Pedagog by měl být citlivým pozorovatelem a uvědomělým iniciátorem při volbě přístupu svého pedagogického působení. Jen zřídka má však všeobecně na výběr takový způsob, který by vyhovoval všem nebo alespoň většině žáků.

V diplomové práci jsme se snažili zjistit, zda je za předpokladu aplikace určité metody počátečního čtení eliminován výskyt specifické poruchy učení – dyslexie. Přestože výzkumné hypotézy nebyly zcela potvrzeny, praktická část diplomové práce odhaluje zajímavé výsledky. Metoda Sfumato – Splývavé čtení dozajista značné výhody přináší a tvoří tak sympatickou (prozatím) alternativu metod výuky počátečního čtení. Domníváme se, že by tato oblast zasloužila hlubší výzkumné šetření poskytující objektivnější fakta, což by dozajista mohlo pomoci učinit nové obecně platné závěry týkající se problematiky počátečního čtení u nás.

## Seznam použité literatury

1. ABC MUSIC. *Sfumato (Splývavé čtení)* [online]. © 2014 [cit. 2014-02-26]. Dostupné na WWW: <<http://www.sfumato.cz/>>.
2. BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I.* 2. vyd. Brno: MU, 2010, 128 s. ISBN 978-80-210-5299-4.
3. BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky.* 1. vyd. Brno: MU, 2004, 128 s. ISBN 80-210-3613-3.
4. BARTOŇOVÁ, M. *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání.* 1. vydání. Brno, 2012, 237 s. ISBN 978-80-7315-232-1.
5. BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let.* 1. vyd. Brno: Computer Press, 2007, 108 s. ISBN 978-80-251-1829-0.
6. Česko. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Vyhláška č. 147 ze dne 25. května 2011, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In Sbíрка zákonů České republiky 2011. [online]. [cit. 2014-2-1]. Dostupné na: WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>>.
7. Česko. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Vyhláška č. 116 ze dne 15. dubna 2011, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In Sbíрка zákonů České republiky 2011. [online]. [cit. 2014-2-8]. Dostupné na: WWW: <[http://www.inkluze.upol.cz/portal/Download/legislativa/Vyhlaska\\_ze\\_dne\\_15\\_dubna\\_2011](http://www.inkluze.upol.cz/portal/Download/legislativa/Vyhlaska_ze_dne_15_dubna_2011)>.
8. Česko. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Zákon č. 472 ze dne 20. prosince 2011, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In Sbíрка zákonů České republiky 2011. [online]. [cit. 2014-2-12]. Dostupné na: WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-472-2011-sb-kterym-se-meni-skolsky-zakon>>.
9. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu.* 2. vyd. Brno: Paido, 2010, 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

10. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-7367-040-2.
11. JOŠT, Jiří. *Čtení a dyslexie*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011, 384 s. ISBN 978-80-247-3030.
12. JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Dyslexie: Metody reedukace specifických poruch učení*. Praha: Nakladatelství D+H, 2004, 67 s. Bez ISBN.
13. JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU (pro 1. stupeň ZŠ)*. Praha: Nakladatelství D+H, 2004, 48 s. Bez ISBN.
14. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008, 175 s. ISBN 978-807-3674-748.
15. KOCUROVÁ, Marie. *Specifické poruchy učení a chování*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2002, 95 s. ISBN 80-7082-705-X.
16. KRONBICHLER, F., HUTZLER, F., WIMMER, H. Dyslexia: Verbal impairments in the absence of magnocellular impairments. *Lippincott Williams & Wilkins*. 2002, roč. 13, č. 5, s. 617-620. ISSN 0959-4965.
17. KŘIVÁNEK, Z., WILDOVÁ R. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. 1. vyd. Praha, 1998, 141 s. ISBN 80-860-3955-2.
18. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. 2. vyd. Praha: H+H, 1993, 270 s. ISBN 80-85467-56-9.
19. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie*. 1. vyd. Praha: SPN, 1988, 236 s. Bez ISBN.
20. MATĚJČEK, Z. VÁGNEROVÁ, M. a kol. *Sociální aspekty dyslexie*. 1. vyd. Praha: PedF UK, 2006, 271 s. ISBN 80-246-1173-2.
21. MATĚJČEK, Z. *Vývojové poruchy čtení*. 2. vyd. Praha: SPN, 1974, 241 s. Bez ISBN.
22. MEZINÁRODNÍ KLASIFIKACE NOMCÍ. 10. revize. *Duševní poruchy a poruchy chování – popisy klinických příznaků a diagnostická vodítka*. 1. vyd. Praha: Psychiatrické centrum, 1992, 282 s. ISBN 80-85121-37-9.
23. NAVRÁTILOVÁ, M. a kol. *Metodika Sfumato - Teoretická východiska*. 1. vyd. ABC Music v.o.s., 2013, 89 s. Bez ISBN.



24. PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. vyd. Brno: Paido, 2010, 401 s. ISBN 80-7315-198-0.
25. POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. vyd. Praha: Portál, 2001, 333 s. ISBN 80-7178-570-9.
26. POKORNÁ, V. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010, 238 s. ISBN 978-80-7367-773-2.
27. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál, 1998, 328 s. 80-7178-252-1.
28. PŘÍHODA, V. *Globální metoda. Nové pojetí výuky*. Praha: Orbis, 1934, 121 s. Bez ISBN.
29. RABUŠICOVÁ, M. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. 1. vyd. Brno: MU a Georgetown, 2002, 199 s. ISBN 80-210-28-58-0.
30. SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Grada, 2000, 136 s. ISBN 80-7169-773-7.
31. SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. 4. vyd. Praha: Portál, 2007, 63 s. ISBN 978-80-7367-262-1.
32. VIDYASAGAR, T. R., PAMMER, K. *Dyslexia: a deficit in visuo-spatial attention, not in phonological processing*. *Trends in Cognitive Sciences*. 2010, roč. 14, č. 2, s. 57-63. ISSN 1364-6613.
33. WAGNEROVÁ, J. *Metodická příručka k učebnici Učíme se číst pro 1. Ročník ZŠ*. 1. vyd. Praha: SPN a.s., 1998, 56 s. 80-7235-001-3.
34. WAGNEROVÁ, J. *Vývoj českého slabikáře od nejstarších dob do současnosti*. 2. vyd. Plzeň: PedF ZČU, 2000, 110 s. ISBN 80-708-2585-5.
35. WILDOVÁ, R. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: PedF UK, 2005, 2013 s. ISBN 80-7290-228-8.
36. ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku?* 1. vyd. Praha: Portál, 2008, 197 s. ISBN 978-80-7367-321-5.

37. ZELINKOVÁ, O., ČEDÍK, M. *Mám dyslexii: průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2013, 139 s. ISBN 978-80-262-0349-0.
38. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: dyslexie; dysgrafie; dysortografie; dyskalkulie; dyspraxie; ADHD*. 11. vyd. Praha: Portál, 2009, 263 s. ISBN: 978-80-7367-514-1.

## **Seznam tabulek a grafů**

**Tabulka 1** Analyticko-syntetická metoda

**Tabulka 2** Metoda Sfumato

**Tabulka 3** Genetická metoda

**Graf 1** Analyticko-syntetická metoda

**Graf 2** Metoda Sfumato

**Graf 3** Genetická metoda

## **Seznam příloh**

**Příloha č. 1** Dotazník s pokyny

**Příloha č. 2** Struktura pro rozhovor

**Příloha č. 3** Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce před její obhajobou

**Příloha č. 4** Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce

Příloha č. 1 Dotazník s pokyny

Název školy, adresa:							
Třída	Metoda:						Počet žáků ve třídě
	Analyticko- syntetická		Genetická		Sfumato		
	Počet žáků SPU 1	Počet žáků SPU 2	Počet žáků SPU 1	Počet žáků SPU 2	Počet žáků SPU 1	Počet žáků SPU 2	
I.A							
I.B							
I.C							
II.A							
II.B							
II.C							
III.A							
III.B							
III.C							
IV.A							
IV.B							
IV.C							

## **Pokyny k vyplnění tabulky**

Údaje uvádějte do sloupce označujícího metodu, kterou žáci jsou nebo v minulosti byli vyučováni (analyticko-syntetická, genetická, Sfumato – Splývavé čtení)

Do kolonky **Počet žáků SPU 1** uveďte počet žáků s diagnostikovanou dyslexií v míře zdravotního postižení (žák je individuálně integrován, škola na něj pobírá příplatek k normativu) v jednotlivých třídách resp. ročnících.

Do kolonky **Počet žáků SPU 2** uveďte počet žáků s diagnostikovanou dyslexií v míře zdravotního znevýhodnění (žák není vzděláván formou individuální integrace, škola na něj nepobírá příplatek k normativu, žák má ale např. zpracovaný individuální vzdělávací plán nebo je jeho porucha zohledňována jiným způsobem) v jednotlivých třídách resp. ročnících.

Do kolonky **Počet žáků ve třídě** uveďte celkový počet žáků ve třídě.

Do tabulky prosím uvádějte počet žáků, jejichž porucha byla diagnostikována školským poradenským zařízením (PPP, SPC, SVP) nebo školním psychologem či školním speciálním pedagogem.

## **Příloha č. 2** Struktura pro rozhovor

### **Vývoj čtenářských dovedností – porovnání analyticko-syntetické metody a metody Sfumato**

#### Struktura pro rozhovor:

- Uvedení, základní informace

#### **Chybovost**

- Kolik dětí mělo na konci 1. třídy / v pololetí 2. třídy potíže se čtením?
- Co konkrétně dělalo problémy a jaké chyby se nejčastěji objevovaly?
  - spojení psané a zvukové podoby hlásek
  - schopnost slovní a slabičné analýzy a syntézy
  - záměna tvarově podobných písmen (zraková diferenciacce)
  - záměna zvukově blízkých hlásek (tvrdé/měkké, sykavky)
  - dodržení pořadí písmen, pravolevá orientace v textu
  - vynechávání písmen, slabik
  - dodržování délek hlásek
  - dvojí čtení

#### **Motivace**

- Jakou metodou se podle Vás dětem čtení lépe osvojuje?
- Jaká metoda více vyhovuje dětem, u kterých se objevily začátečnické obtíže ve čtení či i výraznější problémy (podezření na SPU)?
- Jaká metoda děti více baví?
- V jaké z metod se děti více angažují?

#### **Porozumění**

- Jak se podle Vás při srovnání metod rozvíjí schopnost porozumění textu?
- Jsou rozdíly v oblasti slovní zásoby a jejího aktivního užívání, pokud ano, jaké?

**Příloha č. 3** Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce před její obhajobou

**Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta**

**M.D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1**

Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce  
před její obhajobou

Závěrečná práce:

Druh práce:	<b>Diplomová práce</b>
Název práce:	<b>Zhodnocení efektivity metody Sfumato – Splývavé čtení v prevenci rozvoje dyslexie</b>
Autor práce:	<b>Bc. Iveta Formánková</b>

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Jsem si vědom/a, že pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny dané práce lze pouze na své náklady a že úhrada nákladů za kopírování, resp. tisk jedné strany formátu A4 černobíle byla stanovena na 5 Kč.

**V Praze dne** .....

Jméno a příjmení žadatele:	
Adresa trvalého bydliště:	

.....

Podpis žadatele



**Příloha č. 4** Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce

**Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta**

**M.D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1**

**Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce**

**Evidenční list**

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

<b>Poř. č.</b>	<b>Datum</b>	<b>Jméno a příjmení</b>	<b>Adresa trvalého bydliště</b>	<b>Podpis</b>
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				